

Los primeros encuentros intersubjetivos adulto-bebé desde la perspectiva de la musicalidad comunicativa.

Soledad Carretero.

Cita:

Soledad Carretero (Diciembre, 2014). *Los primeros encuentros intersubjetivos adulto-bebé desde la perspectiva de la musicalidad comunicativa. Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/soledad.carretero.perez/14>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pweC/fuq>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Memorias

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXI Jornadas de Investigación

Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

26 a 29 de noviembre de 2014

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

TOMO 3



ISSN 1667-6750



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. René J. Escobar

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
VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXI Jornadas de Investigación y Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Presidente Honoraria:
Decana Prof. Nélica Cervone

Presidente:
Prof. Martín Etchevers

Coordinador:
Prof. David Laznik

Integrantes de la Comisión Organizadora

Claustro de Profesores
Alicia Donghi - Claudio Ghiso - Virginia Corina Samaniego

Claustro de Graduados
Daniel Coppola - Melina Crespi - Agustin Kripper

Subsecretario de Investigaciones
Cristian J. Garay

Comité Científico

Aguerri, María Esther	Greco, María Beatriz	Paolicchi, Graciela
Aisenson, Gabriela	Ibarra, Florencia	Pawlowickz, María Pía
Aksman, Gloria	Jardon, Magalí	Peker, Graciela
Allegro, Fabián	Keegan, Eduardo	Pelorosso, Alicia
Alomo, Martín	Korman, Guido	Politis, Daniel
Alonzo, Claudio	Kufa, Pilar	Puhl, Stella
Barreiro, Alicia	Leibson, Leonardo	Quattrocchi, Paula
Bermúdez, Silvia	Lombardi, Gabriel	Ragau, Rita
Berger, Andrea	Lowenstein, Alicia	Raznoszczyk, Clara
Biglieri, Jorge	Lubian, Elena	Rojas, Alejandra
Bottinelli, Marcela	Luterau, Luciano	Roussos, Andrés
Brizzio, Analía	Macchioli, Florencia	Rubinstein, Wanda
Calzetta, Juan José	Mazzuca, Santiago	Saavedra, M. Eugenia
Cassullo, Gabriela	Menendez Pedro	Sarmiento, Alfredo
Cryan, Glenda	Miceli, Claudio	Schejtman, Fabián
Dagfal, Alejandro	Mildiner, Bertha	Sotelo, Inés
De Olaso, Juan	Muñoz, Pablo	Stasiejko Halina
Delgado, Osvaldo	Muzio, Ruben	Stefani, Dorina
Etchezhar, Edgardo	Nakache, Déborah	Varela, Osvaldo
Fernández Liporace, Mercedes	Naparstek, Fabián	Wainstein, Martín
Fernández Zalazar, Diana	Neri, Carlos	Wald, Analía
Galibert, María	Nuñez, Ana	Ynoub, Roxana
García Labandal, Livia	Oiberman, Alicia	Zubieta, Elena
Grassi, Adrián	Ormart, Elizabeth	

INDICE

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

TRABAJOS LIBRES

JUEGO Y APEGO EN NIÑOS PEQUEÑOS: PRÁCTICAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Abreu, Lucia; Bosoer, Eliana; Campodonico, Luisina Leonela; Lopategui, Maria Florencia; Quirico, Carolina; Romero, Ayelén Victoria; Paolicchi, Graciela Cristina	8
FUNCIONAMIENTO DEL VÍNCULO DE PAREJA EN NUEVAS CONSTRUCCIONES FAMILIARES POSTDIVORCIO Azcoiti, Rosario; Delucca, Norma Edith	11
LA IDENTIDAD MORAL Y SU RELACIÓN CON LAS CONDUCTAS PROSOCIALES EN LA ADULTEZ EMERGENTE Bermejo, Federico; Muller, Felipe	15
LOS PRIMEROS ENCUENTROS INTERSUBJETIVOS ADULTO-BEBÉ DESDE LA PERSPECTIVA DE LA MUSICALIDAD COMUNICATIVA. RESULTADOS PRELIMINARES Carretero, Soledad	19
INTERVENCIONES SUBJETIVANTES EN NIÑOS Y ADOLESCENTES EN RIESGO SOCIAL. EXPERIENCIAS CREADORAS Y SIMBOLIZANTES Dubkin, Alicia; Camalli, Graciela Cristina; Lassalle, María Paula; Mrahad, María Cecilia; Mendez, Maria Cecilia	23
DE LOS 23 A LOS 27. LA PAREJA AMOROSA A LO LARGO DE LA ADULTEZ EMERGENTE Facio, Alicia; Prestofelippo, María Eugenia; Sireix, María Cecilia	27
PRÁCTICAS DEL DERECHO A LA INTIMIDAD Y DE CUIDADO EN FACEBOOK: EL ABORDAJE DE DICHA TENSIÓN DESDE LAS CONCEPTUALIZACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES Ferreya, Julián Agustín; Baquero, Tomas	31
LAS CAPACIDADES DE PEDIR, PRESTAR, INTERCAMBIAR Y COMPARTIR EN NIÑOS/AS DE TRES Y CUATRO AÑOS Gómez, Valeria Mariel	37
REALISMO EMOCIONAL INFANTIL: APROXIMACIÓN A LAS CONCEPCIONES EMOCIONALES EN LOS NIÑOS Gorostiaga, Damian	41
CALIDAD DE LA AMISTAD Y AUTOEVALUACIÓN EN LA NIÑEZ ESCOLAR Grinovero, Milagros; Rodriguez, Lucas Marcelo; Resett, Santiago; Moreno, José Eduardo	45
ESTUDIO PRELIMINAR DE ESTRATEGIAS VERBALES PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN ADOLESCENTES Hontou Beisso, María Cecilia; Moreira, Karen	49
EL CONTEXTO Y LA ENTREVISTA EN INVESTIGACIONES SOBRE CONOCIMIENTOS SOCIALES INFANTILES. UNA APROXIMACIÓN A LOS USOS DE LA TÉCNICA EN PSICOLOGÍA GENÉTICA Y ANTROPOLOGÍA Horn, Axel César; García Palacios, Mariana Inés; Castorina, José Antonio	53
ESTUDIO COMPARATIVO EN INTERACCIONES MADRE-NIÑO OYENTE Y MADRE-NIÑO SORDO EN EDAD PREESCOLAR. ESTILO INTERACTIVO Y FUNCIONAMIENTO REFLEXIVO PARENTAL Huerin, Vanina; Laplacette, Juan Augusto; Esteve, María Jimena; Cunqueiro, Gonzalo; Vardy, Inés; Duhalde, Constanza	57
INTERACCIONES LÚDICAS MADRE-NIÑO Y PADRE-NIÑO EN EDAD PREESCOLAR: FUNCIONAMIENTO REFLEXIVO, ESTILOS DE INTERACCIÓN Y SIMBOLIZACIÓN Laplacette, Juan Augusto; Raznoszczyk De Schejtman, Clara	62
LAS FORTALEZAS Y LAS VIRTUDES A LO LARGO DEL CICLO VITAL ADULTO. UNA REVISIÓN DE ANTECEDENTES Morales, Franco	66

JUEGO Y APEGO EN EL PROCESO DE SIMBOLIZACIÓN Paolicchi, Graciela Cristina; Sorgen, Eugenia; Abreu, Lucia; Botana, Hilda Haydée; Bosoer, Eliana; Olivera, Cecilia; Colombres, Raquel; Kohan Cortada, Ana; Pennella, Maria; Bozzalla, Lucia; Maffezzoli, Mabel; Metz, Miriam Isabel; Núñez, Ana María	70
LA RELACIÓN ENTRE EXPLICACIÓN Y DIRECCIONALIDAD EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y SUS IMPLICANCIAS METODOLÓGICAS Robles López, Nicolás Leonardo	75
EVALUACIÓN DE LA EMPATÍA. UN ESTUDIO EN ADOLESCENTES ENTERRRIANOS Rodríguez, Lucas Marcelo	78
EXPERIENCIA CON SÍMBOLOS Y COMPRENSIÓN DE DIBUJOS EN NIÑOS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO Y BAJO Salsa, Analía; Gariboldi, María Belén	81
REFLEXIONES ACERCA DE CONDUCTAS DE RIESGO Y FALTA DE CUIDADO DURANTE LA ADOLESCENCIA Scarímbolo, Graciela	85
ESQUEMAS DE TEXTO, CONCEPTUALIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Torres, Carmen	88
FUNCIONAMIENTO REFLEXIVO Y CUESTIONARIO AUTOANÁLISIS DE SUCESOS DE VIDA. REGISTRO DE SUCESOS STRESSANTES Vernengo, María Pía; Leonardelli, Eduardo; Oelsner, Juliana; Woloski, Elena Graciela; Silver, Rosa; Duhalde, Constanza	92
APORTES AL ESTUDIO DE LA FUNCIÓN MATERNA EN SUS ASPECTOS FACILITADORES Y RESTRICTIVOS A PARTIR DE LA OBSERVACIÓN DE LA INTERACCIÓN LÚDICA MADRE-NIÑO Vernengo, María Pía; Raznoszczyk De Schejtman, Clara	97
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL CONCEPTO DE «JUSOMA» PARA LA DESCRIPCIÓN DE LA PSICOGÉNESIS DE LA «EXPERIENCIA JURÍDICA INFANTIL» Ynoub, Roxana Cecilia	101

POSTERS

LA INFLUENCIA DE LA COLABORACIÓN ENTRE PARES SOBRE LA HABILIDAD DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, EN DÍADAS ASIMÉTRICAMENTE INTEGRADAS Castellaro, Mariano Andrés	106
FLOURISHING EN ADOLESCENTES Y SU RELACIÓN CON VARIABLES POSITIVAS Y SINTOMATOLÓGICAS Góngora, Vanesa	108
EMOCIÓN Y MEMORIA: ¿QUÉ FACTORES MODULAN LOS RECUERDOS EN LOS NIÑOS? Gonzalez, Juan Martin; Ortega, Ivana; Ruetti, Eliana	109
LA COMPRENSIÓN TEMPRANA DE IMÁGENES DE UNA TABLET Jauck, Daniela	111
CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS, ESTADO NUTRICIONAL Y DESARROLLO COGNITIVO EN ALUMNOS DE SÉPTIMO GRADO Mazzoni, Cecilia	112
¿CÓMO PERCIBEN LOS NIÑOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) EL ESTILO DE CRIANZA DE SUS PADRES? Molina, María Fernanda	113

RESÚMENES

LA METACOGNICIÓN Y EL USO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE EN EL ADULTO MAYOR Avellaneda, Natalia	115
EL PSICOPEDAGOGO: METODOS DE AFRONTAMIENTOS EN PADRES DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD Cantero, Vanesa	116

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AFRONTAMIENTO POSITIVO EN MADRES DE BEBÉS NACIDOS PREMATUROS INTERNADOS EN LA UNIDAD DE CUIDADOS INTENSIVOS NEONATALES (UCIN) Caruso, Agostina	117
REVISIÓN TEÓRICA DEL FUNCIONAMIENTO REFLEXIVO MATERNO Y SUS APORTES AL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA CLÍNICA EN PRIMERA INFANCIA Catoni, Inés; Herzberg, Francisco	119
PREMATURIDAD E INTERACCIÓN TEMPRANA: DIFICULTADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN VINCULO AFECTIVO ADECUADO Diaz Juszkiwicz, Natalia Soledad	120
INTERVENCIONES SUBJETIVANTES EN NIÑOS Y ADOLESCENTES EN RIESGO SOCIAL Dubkin, Alicia; Camalli, Graciela Cristina; Lassalle, María Paula; Mrahad, María Cecilia; Mendez, Maria Cecilia	122
EL RAZONAMIENTO SOBRE LO VIVIENTE EN NIÑOS DE CONTEXTOS URBANO Y RURAL García, Milagros; Ventura, Ana Clara; Vivaldi, Romina Antonela; Taverna, Andrea	124
SÍNDROME DE DOWN: ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA DESDE UN METODO GLOBAL Gondell, Mora	125
TALLERES CON ADULTOS MAYORES: ESTRATEGIAS Y MODOS DE INTERVENCIÓN González Oviedo, Micaela	126
LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: UN ANÁLISIS POSIBLE SOBRE LOS INSTRUMENTOS NORMATIVOS Y LEGALES Hernández Salazar, Vanesa; Pereyra, Josefina; Soloaga Piatti, Natalia Luján; Urtubey, Elisa	127
ESCUCHANDO LAS VOCES INFANTILES EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Paladino, Celia; Gorostiaga, Damian	128
GRAMÁTICA DE LA RELACIÓN ADULTO-NIÑO: POSICIÓN DEL SUJETO INFANTIL ANTE LA NORMA Pizzo, María Elisa; Biotti, María Florencia; Gómez, Lucía Alejandra; Kalejman, Cecilia; Loiza, Carolina Alejandra	130
INFANCIA Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES: LA “RELACIÓN ADULTO- NIÑO” DESDE LA PERSPECTIVA DE NIÑOS Y NIÑAS Pizzo, María Elisa; Grippo, Leticia; Panzera, María Gabriela; Navarro Quintero, Diego; Limarino, Mariana Ailín; Gomez Mari, Ailin	131
LOS MODOS DE APRENDER EN LA ADOLESCENCIA Prol, Gerardo; Villar, Gabriela; Kornblit, Cecilia; Gomila, Griselda	132
LA DIMENSIÓN NORMATIVA EN EL NIÑO. FORMATOS DE INDAGACIÓN Santos, Julia Susana	135
ACTIVIDAD DE ESTUDIO, LENGUAJE Y PROYECCIÓN DE FUTURO EN ESCOLARES Y LICEALES Torres, Carmen; Lorio, Rafael; Quiles, Sthefani	136
MODULACIÓN TEMPERAMENTAL Y AMBIENTAL (VULNERABILIDAD SOCIAL) DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN NIÑOS DE 8 A 13 MESES Tortello, Camila; Elgier, Angel Manuel; Obertello, Maria Luz; Hernández Escalona, Mery; Gago Galvagno, Lucas Gustavo; Durand, María Florencia; Ruetti, Eliana; Lipina, Sebastián Javier	137

TRABAJOS LIBRES

JUEGO Y APEGO EN NIÑOS PEQUEÑOS: PRÁCTICAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Abreu, Lucia; Bosoer, Eliana; Campodonico, Luisina Leonela; Lopategui, Maria Florencia; Quirico, Carolina; Romero, Ayelén Victoria; Paolicchi, Graciela Cristina
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente escrito propone dar cuenta de la participación de los estudiantes que integran un Proyecto de Investigación UBACyT y el Programa de Extensión Universitaria “Juegotecas Barriales” en los cuales se considera la importancia del apego y del juego como actividad que colabora en la constitución subjetiva. Se trabaja con población vulnerable y en esta oportunidad se seleccionó el caso de un Centro de Salud y Acción Comunitaria ubicado en el barrio del bajo Flores, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El equipo interdisciplinario está conformado por estudiantes y docentes de la Facultad de Psicología y de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Se espera poder dar a conocer a la comunidad científica, ciertos logros en la labor implementada a través del juego y reflexiones que se realizan sobre los vínculos intersubjetivos.

Palabras clave

Juego, Creatividad, Ambiente facilitador, Apego

ABSTRACT

GAME AND ATTACHMENT IN CHILDREN: UNIVERSITY STUDENTS' PRACTICES

This essay is intended to consider the involvement of students in an UBACyT (University of Buenos Aires' Science and Technology) Research Project, as well as the Extension Program “Juegotecas Barriales”; both of them considering the relevance of game as an activity that collaborates in subjective constitution. Vulnerable people is the subject matter of study, in this case, a Health Care Center and Community Action, located in the neighborhood of Bajo Flores, located in Buenos Aires' city. The interdisciplinary team is formed by students and teachers, from University of Buenos Aires' School of Psychology and Social Sciences. The purpose is to reveal to the scientific community, certain achievements in the task implemented through game and considerations related to the intersubjective bonds.

Key words

Game, Creativity, Enabling environment, Attachment

Introducción

Este escrito se realizó en el marco del Proyecto de Investigación UBACyT 2012-2015 *Actitudes hacia el juego infantil y modalidades de apego en adultos* en enlace con el Programa de Extensión Universitaria *Juegotecas Barriales* de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. El trabajo de campo se desarrolla en contextos comunitarios y es realizado por un equipo de profesionales y estudiantes de la Facultad de Psicología y de Ciencias Sociales-carrera de Ciencias de la Comunicación Social-, UBA. A través de la observación participante de actividades lúdicas y de los talleres a padres, se realizan crónicas que se utilizan para el abordaje del objeto de estudio de la Investigación. Esta, indaga las actitudes de

los adultos significativos con respecto al juego infantil y las modalidades de apego de sus vínculos intersubjetivos.

Si bien el Programa funciona desde el año 2001, es desde el año 2013 que se concurre a un Centro de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC) ubicado en el barrio de Flores, en inmediaciones de las villas 13, 13 bis y 11-14 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Allí funcionan dos juegotecas pensadas dentro de un proyecto de prevención y promoción de la salud: una para niños hasta los 5 años (acompañados por sus padres o quienes cumplen dicha función) que se lleva a cabo en una amplia sala de espera; y la otra dirigida a niños entre 6 y 12 años, realizada en el SUM (Salón de Usos Múltiples). Los profesionales del equipo interdisciplinario que trabajan en el CeSAC -compuesto por psicólogos, médicos, terapeutas ocupacionales; tanto residentes, concurrentes como, rotantes- coordinan las juegotecas y entrevistas con los padres, con el propósito de relevar información necesaria para el seguimiento de cada caso y para realizar orientación en la crianza de los niños.

A continuación, se expone la experiencia realizada por los estudiantes del equipo de Extensión en la juegoteca de pequeños. Además, se relaciona esta práctica con las conceptualizaciones de autores que trabajaron la importancia del juego y apego en la constitución subjetiva. De este modo, se intenta realizar un aporte al estudio que la Investigación mencionada propone.

Espacio de Juegotecas

Se denomina *Juegoteca* a un espacio especialmente diseñado para la expresión lúdica, equipado con recursos que pueden ser transformados por la imaginación y la creatividad de niños, jóvenes y adultos. Ofrece además, posibilidades de interacción a las familias de los concurrentes y nuevos modos de vinculación con los hijos. Las juegotecas tienen objetivos específicos que se articulan con la relevancia del juego infantil y con la importancia del vínculo social y familiar. Se considera que al darles la posibilidad de jugar se les permite a los niños desplegar creativities y desarrollar su psiquismo (Calzetta, J.J.; Cerdá, M.R.; Paolicchi, G.; 2005).

La experiencia en la juegoteca del CeSAC se piensa principalmente desde los aportes de Winnicott, D. (1941, 1969, 1971, 1980), en relación al juego y de Bowlby, J. (1973, 1980, 1989) con respecto al apego. En ese sentido, se intenta dar cuenta de cómo este espacio se presenta como un ambiente facilitador para que el niño pueda desplegar el juego y la propia creatividad que esto implica.

Winnicott (1971) define al ambiente facilitador como aquel que está conformado por seres humanos que intentan adaptarse a las necesidades del niño, ya sea la madre, el padre, la familia o el ambiente social inmediato. Es este ambiente facilitador el que hace posible el progreso constante de los procesos de maduración del niño; procesos que no solo incluyen la evolución del yo sino también las tendencias heredadas.

Por su parte, Bowlby (1989) sostiene que el apego es el vínculo emocional que desarrolla el niño con sus padres o cuidadores y que

le proporciona la seguridad emocional indispensable para un buen desarrollo de la personalidad. La tesis fundamental de la *Teoría del Apego* es que el estado de seguridad, ansiedad o temor de un niño es determinado en gran medida por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto (persona con que se establece el vínculo). El apego proporciona la seguridad emocional del niño: ser aceptado y protegido.

Actividad implementada por los estudiantes

El equipo de Extensión de la Facultad de Psicología, fue convocado para coordinar una de las actividades en la juegoteca de niños pequeños. Como respuesta, se propuso realizar la lectura de un cuento, dentro de lo que se conceptualiza como juego literario. Este, ha sido concebido como una herramienta o instrumento didáctico que puede enriquecer los aprendizajes durante actividades realizadas con los niños. De esta perspectiva se propone desde el equipo de Extensión, un enfoque que considera al juego literario como actividad lúdica facilitadora de creación de discursos individuales y compartidos, de desarrollo de la fantasía, de expresión de temores, deseos, tristezas, entre otros aspectos emocionales. Se trata de establecer un camino individual y colectivo, trabajoso y placentero, propiciando el desarrollo de la fantasía. El juego literario propone el tratamiento de la expresión y la composición literaria y tiene como objetivos: propiciar el protagonismo de los niños y hacer confluir la riqueza del bagaje lúdico-literario, con el mantenimiento del sentido comunicativo necesario para fortalecer las múltiples relaciones intersubjetivas.

Para la selección del cuento se consideró la edad de los niños, adaptando el vocabulario y la duración. A su vez, los protagonistas de la historia "Pequeño dragón aprende a volar" fueron representados con títeres, incorporando a la presentación oral y gráfica, figuras de diversos materiales, con el intento de estimular la creatividad y la participación de los niños. La fábula relata la historia de un pequeño dragón, que no se animaba a volar y estaba aprendiendo con ayuda de sus padres.

La perspectiva psicoanalítica, considera que el ser humano ha necesitado siempre fantasear, recurriendo a su imaginación, algo que se propicia a través de los cuentos. Asimismo, aportan una singular ayuda al niño a visualizar sus propios miedos y esperanzas (Bettelheim, B.; 1978). Un ejemplo que ilustra lo mencionado es que al finalizar la narración, se invitó a los niños a comentar el cuento y al preguntarles qué le pasaba al dragón, uno de ellos contestó: "el vacío...". Según el relato, el dragón, en determinado momento, se encontró frente a un precipicio que le generó temor. Bettelheim (1978) plantea la importancia de los cuentos como vía de expresión de angustias en momentos en que estas emergen y el niño tiene que encontrar recursos para que se tornen más dominables.

La actividad de juego literario se alternó con propuestas de juego espontáneo, facilitándoles a los niños cajas con juguetes para que lo desarrollen. Esta temática la plantea en su conceptualización Winnicott (1969) quien no solo considera al juego como lo universal, lo natural y como posibilitador de la organización psíquica, sino también como promotor de la salud. A partir de lo anteriormente mencionado, uno de los objetivos de la juegoteca es presentar un espacio confiable y un marco (espacio y tiempo determinado) que posibilite que cualquier intento de creatividad sea alojado. Una característica importante del juego, es que en esta actividad, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores. Freud, S. (1908) plantea que todo niño cuando juega crea un mundo propio o mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada.

Cuando el niño juega, crea y en ese "hacer", se siente vivo y no

atrapado por la creatividad de otro. Rodolfo (1986) sostiene que el deseo, la necesidad, y la emergencia espontánea del jugar no se enseña, sino que es una emergencia incondicionada, originaria, denominada por Winnicott "espontaneidad", resaltando el concepto de gesto espontáneo como expresión del niño en los primeros momentos, a condición de que la madre esté dispuesta a recibirlo. Un gesto que "encuentra al mundo", inaugurando de este modo la experiencia subjetiva. Por lo dicho anteriormente, se espera que los niños en la juegoteca puedan jugar libremente y no con reglas pautadas, para que de esta manera puedan desplegar la actividad creadora, propia del juego.

El juego de los niños

En la actividad realizada por los estudiantes, M. (3 años) tomó el títere del dragón y comenzó a golpearlo escenificando una pelea, reiterando esta secuencia, como único modo de relacionarse con el títere. El cuento aludía como temática central a la separación del vínculo en una situación de lograr autonomía. Se puede pensar que fueron convocadas en M., emociones por situaciones de temor que pudo haber vivido el niño, frente a la separación de las figuras de apego. La propuesta de este cuento como juego literario refiere a la relación con los cuidadores, a las posibilidades de desprendimiento en un contexto confiable. A través de relatos y títeres, el niño toma contacto con experiencias de ausencia y presencia, de encuentro y desencuentro, aspectos estos a transitar, durante los primeros momentos de su infancia. Winnicott (1980) sostiene que a través del juego, los niños pueden expresar agresión en un ambiente conocido sin que el mismo le devuelva odio y violencia. Los niños sienten que un buen ambiente debe ser capaz de tolerar los sentimientos agresivos, siempre y cuando se los exprese en forma más o menos aceptable.

En otra secuencia de juego, S. (5 años) se acercó a una de las estudiantes y comenzó a jugar con ella, mientras la niña hacía dormir a una muñeca, le comentó que su mamá estaba todo el día acostada. Luego, en una entrevista con una profesional, la madre expresó que padecía un estado de depresión, confirmando lo mencionado por S. La niña jugaba con la estudiante y, gracias al juego de hacer dormir a la muñeca -juego que podría remitir a experiencias cercanas de ser cuidada o ser llevada a dormir-, pudo hablar de su madre, contando algo que la dejaba en soledad. De este modo, la escena lúdica facilitó la expresión gestual y verbal de un hecho que podría ser traumático por la ausencia de sostén que evidenciaba. Winnicott (1980) plantea que un niño que juega puede estar tratando de exhibir parte del mundo interior, así como del exterior, a personas elegidas del ambiente. El autor afirma que el juego en el niño, puede ser algo muy revelador sobre sí mismo, tal como la manera de vestirse puede serlo para un adulto (Winnicott, 1980).

Resulta relevante mencionar a Piaget, J. (1969), quien también trabajó la noción de juego en el niño teniendo en cuenta las distintas fases evolutivas del desarrollo. Este autor sostiene que dentro de las adquisiciones semióticas la aparición de la imagen mental supone acciones interiorizadas-anteriormente imitativas- producto de representaciones que surgen como soporte. La adquisición del lenguaje, en esos contextos de imitación, cubre finalmente el conjunto del proceso, asegurando un contacto con los demás, mucho más potente que la simple imitación y que permite a la representación naciente aumentar sus influjos apoyándose en la comunicación.

Por su parte, Rodolfo (1986), tomando los aportes de Winnicott, explica que los niños traen potencialidades, que deben desplegar y desarrollar con ayuda de los adultos para transformar éstas en capacidades. Winnicott (1971) hace referencia al potencial heredado que experimenta una continuidad del existir y que a su modo

adquiere una realidad psíquica y un esquema corporal. Así define al self, del cual surge el gesto espontáneo y la creatividad. No solo se trata de pulsiones sino de las experiencias con ellas. El self madura del interior al exterior amparado por un ambiente humano, que a la vez que contiene y responde a las necesidades fisiológicas, facilita la integración del yo, y por lo tanto colabora en el camino de la dependencia hacia la independencia, como así también influye en el despliegue de las potencialidades.

El juego surge a partir de la expresión de esas potencialidades: en éste se debe tener en cuenta la satisfacción de las pulsiones del ello como la integración de las experiencias del yo. Los impulsos son significativos solo si se hallan contenidos en las vivencias yóicas.

Winnicott (1971) plantea que el juego es una elaboración imaginativa, de expresión de deseos, en torno a las funciones corporales y se halla relacionado con los objetos internos y externos, y con la angustia.

La madre en el desempeño de su función, es la que lleva a cabo la adaptación activa a las necesidades del niño. Se espera que en forma paulatina disminuya esa disponibilidad afectiva conforme advierta empáticamente la capacidad del niño de encontrarse y tolerar las situaciones de frustración frente a la ausencia materna. (Winnicott, 1971).

Uno de los objetivos del programa de juegotecas del CeSAC, es justamente estudiar los aspectos particulares de la relación madre-hijo, funcionando en lo posible como sostén de la capacidad de la madre para acompañar al niño en su creciente independencia y colaborar en la constitución de una modalidad de apego de tipo seguro. En ese sentido, se puede mencionar una situación ocurrida durante el funcionamiento de la juegoteca en la que M. (2 años) mientras jugaba con una de las estudiantes, miraba en forma alternada a su madre, quien se encontraba en un costado sonriendo y observando la actividad. En relación a esta situación Winnicott (1971) introduce una idea que se refiere a la capacidad para estar solo en presencia de alguien. El niño juega sobre la base del supuesto de que la persona a quien ama y que por lo tanto es digna de confianza se encuentra cerca. El autor sostiene que esta capacidad para estar a solas constituirá en el futuro uno de los signos más importantes de madurez en el desarrollo emocional.

Desde la perspectiva de Bowlby (1989), la condición de constitución de un tipo de apego seguro, estará propiciada por las características de una madre o cuidador accesible y preparado para responder a las necesidades del niño. En consecuencia, en el ejemplo mencionado, podría pensarse que está presente este tipo de apego. Todas las actividades propuestas por el equipo de Extensión y desarrolladas en el CeSAC, tuvieron como objetivo principal favorecer la autonomía, la cooperación, el descubrimiento y la creatividad individual y colectiva.

Conclusión

A partir de lo expuesto en el trabajo, se puede pensar la función que cumplen los estudiantes que concurren al espacio de la juegoteca en el marco del Programa de Extensión y Proyecto de Investigación. Desde el equipo universitario, se considera que el juego es una actividad fundamental en la constitución subjetiva del niño. El jugar tiene un tiempo y un espacio, en el cual deben existir personas disponibles. Esta disponibilidad se puede pensar a partir de los adultos presentes en la juegoteca, ya sean los profesionales que la constituyen, los padres que acompañan a los niños, así como también los estudiantes del equipo que participan, favoreciendo las condiciones necesarias para la constitución de lo que Winnicott (1971) denomina como "ambiente facilitador". A su vez, estas ex-

periencias permiten articulaciones teórico-prácticas, enriqueciendo la formación académica. De este modo, se constituyen en prácticas pre-profesionales otorgando valor al trabajo en terreno de los futuros profesionales. Se considera de suma importancia el espacio de juegotecas brindado por el CeSAC, ya que se pensó como un ambiente facilitador para la estructuración psíquica, donde el juego de los niños con sus pares y con adultos propicia aprendizajes, comunicación, respeto de un tiempo compartido; factores éstos que colaboran en la construcción de la subjetividad.

Para finalizar, los ejemplos de los juegos de los niños mencionados a lo largo de este escrito ilustran la vigencia de los conceptos teóricos de los autores citados y dan cuenta de la importancia del juego y apego en la constitución subjetiva. A su vez, se puede decir que la propuesta inicial de juego literario dio lugar a la emergencia de la espontaneidad, simbolización y creatividad. Todas estas actividades tuvieron como objetivo fundamental el apuntalamiento de factores ambientales saludables que faciliten los procesos de desarrollo de los niños.

BIBLIOGRAFIA

- Bettelheim, B. (1978). *Psicoanálisis de los cuentos*. En *El Psicoanálisis en los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bowlby, J. (1973). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. Buenos Aires: Paidós
- Calzetta, J. J., Cerdá M.R, Paolicchi (2005). *La Juegoteca, Niñez en riesgo y prevención*. Buenos Aires: Lumen.
- Freud, S. (1908). *El creador literario y el fantaseo*. En *Obras completas*. Vol. IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1981). *La función semiótica o simbólica*. En *Psicología del niño*. Madrid: Morata
- Rodulfo, M. y R. (1986). *Clínica psicoanalítica en niños y adolescentes*. Una introducción. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Rodulfo, M. P. *El psicoanálisis, el educador, el pediatra y el niño sano*. Recuperado el día 10 de mayo de 2014 de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/102_infanto_juvenil/material/elpsicoanalisis_educador_elpediatra.pdf
- Rodulfo, M. P. *La importancia del jugar en el desarrollo del niño*. Recuperado el día 10 de mayo de 2014 de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/102_infanto_juvenil/material/la_importancia_del%20jugar_parte_2.pdf
- Winnicott, D. (1941) *La observación de niños en situación fija*. En *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. (1969). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Galerna.
- Winnicott, D. (1971). *Los Procesos de Maduración y el Ambiente Facilitador*. *Estudios para una teoría del Desarrollo Emocional*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1980). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Hormé.

FUNCIONAMIENTO DEL VÍNCULO DE PAREJA EN NUEVAS CONSTRUCCIONES FAMILIARES POSTDIVORCIO

Azcoiti, Rosario; Delucca, Norma Edith

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se ubica en el marco del proyecto de investigación denominado “Modalidades de la diversidad en el ejercicio de la parentalidad y la pareja” dirigido por la profesora Norma Delucca, orientado a indagar organizaciones familiares cuya configuración se aleja del modelo de familia tradicional e investigar el ejercicio de la parentalidad en las mismas. Partiendo de lo ya investigado se propone este plan de investigación para ser presentado a las becas de iniciación de la UNLP. El interés fundamental ahora es orientarse al estudio de la pareja en las nuevas construcciones postdivorcio en lo que atañe a la conyugalidad entendiendo por tal al vínculo que se crea en una pareja legalizado por el matrimonio o en una unión de hecho y que supone una convivencia medianamente estable y la construcción conjunta de pactos, acuerdos y representaciones. Se partirá de los aportes del Psicoanálisis, el Psicoanálisis Vincular y las Ciencias de la Complejidad para definir los conceptos fundamentales a trabajar: vínculo, vincularidad de pareja, divorcio y momentos de deconstrucción y nuevas construcciones que éste supone. La metodología a utilizar será de carácter cualitativo: el estudio de material bibliográfico y entrevistas en profundidad a las integrantes del vínculo de pareja.

Palabras clave

Nuevas construcciones familiares, Pareja, Vínculo, Conyugalidad

ABSTRACT

THE BOND BETWEEN PARTNERS IN NEW FAMILY STRUCTURES AFTER DIVORCE

This paper belongs to the Research Project called “Modes of diversity when practicing parenthood and partner bonding” led by Professor Norma Delucca, aimed at looking into family structures organized differently from traditional family models and researching how parenthood is practiced in these structures. Based on what has been investigated so far, this research plan is proposed to be submitted for the Start-Up Grant Program run by the National University of La Plata. The main interest is focused on the analysis of partners in new family structures after divorce in terms of conjugality, understood as the bond created between partners and authenticated by marriage or common law partner status, assuming a fairly stable cohabitation and the joint building of pacts, agreements and representations. The contributions of Psychoanalysis, Attachment-Based Psychoanalysis and Complexity Science will be used as the basis to define the main concepts worked: bonds, partner bonds, the divorce and the moments of deconstructing and building new structures it implies. A qualitative research methodology will be used: exploration of bibliographic material and in-depth interviews with the members of the partner bonds.

Key words

New family structures, Partners, Bond, Conjugality

Introducción

Se desarrollará una síntesis del plan de trabajo a ser presentado en la convocatoria a las becas de iniciación de la UNLP, que se enmarca en el proyecto de investigación “Modalidades de la diversidad en el ejercicio de la parentalidad y la pareja” dirigido por la profesora Psic. Norma Delucca. Dicho proyecto se orientó centralmente a indagar organizaciones familiares cuya configuración se aleja del modelo de familia nuclear tradicional, investigar sus modalidades de funcionamiento y el ejercicio de la parentalidad en las mismas. Este trabajo retoma el análisis de las nuevas construcciones familiares con el propósito de definir las características específicas del funcionamiento del vínculo conyugal de las parejas que se forman con posterioridad a un divorcio.

En la actualidad, el auge del divorcio ha dado lugar al surgimiento de nuevas organizaciones familiares como las denominadas familias ensambladas, reconstituidas, ampliadas, o nuevas construcciones, según el marco teórico que se tome como referencia. Al hablar de *nuevas construcciones*, se intenta poner el acento en la novedad y el trabajo psíquico que implica construir una nueva identidad familiar y la complejidad de su entramado vincular (Abelleira y Delucca, 2008; Delucca, 2006; Abelleira, 2000).

La consideración de estas nuevas construcciones familiares ha dado lugar a numerosos estudios. Por lo general, debido a los sufrimientos y patologías registradas, son los hijos de los matrimonios divorciados y vueltos a casar quienes suscitan mayor interés por parte de los investigadores (Meler, 2013). La relación de la pareja en las uniones posteriores al divorcio ha sido un tema menos estudiado y generalmente abordado desde la dimensión de la parentalidad lo cual supone el análisis de la relación de la pareja conformada postdivorcio con los hijos provenientes de las uniones anteriores y en algunos casos, los que son producto de la nueva unión. Tal como señalan Abelleira y Delucca (2004), es importante diferenciar dos órdenes o funciones que se ejercen desde la pareja, éstas son: la conyugalidad y la parentalidad. La primera refiere al vínculo que se crea en una pareja legalizado por el matrimonio o en una unión de hecho, que supone una convivencia medianamente estable, la prescripción de relaciones sexuales genitales, la construcción de un proyecto de vida común y la expectativa de fidelidad mutua. No se trata de un simple acuerdo de las partes, sino que lo inaugura un vínculo amoroso, tal como expresa Piera Aulagnier (1979), “*Placer sexual, amor y reconocimiento narcisista*”, es lo que mutuamente se demandan ambos miembros de la pareja y esperan recibir del otro, ubicándose así en posiciones simétricas. Por su parte, la parentalidad hace referencia al nacimiento de los hijos, por el cual los miembros de la pareja devienen padres. Esta situación complejiza el vínculo de la pareja al inaugurar en el mismo esta nueva dimensión, que pasa a coexistir y debe construirse diferenciada de la conyugalidad.

Tomando como punto de partida el estado actual de la cuestión

este plan de trabajo tiene como interés fundamental centrarse en el estudio de la pareja en lo que atañe a la conyugalidad partiendo de la hipótesis de que en las parejas que se constituyen con posterioridad a un divorcio, el estado de enamoramiento si ha de existir, cedería paso rápidamente a la construcción de un vínculo de amor, dado que al haberse transitado una experiencia vincular previa que dio lugar a la deconstrucción de la idealización del vínculo, se accedería luego a un punto de partida más realista en cuanto a los aspectos diferentes del otro y el trabajo psíquico de elaboración que ello supone. Asimismo, se plantea como segunda hipótesis que, cuando lo anterior ocurre, dado el mayor trabajo de elaboración que la alianza postdivorcio supone, el vínculo de pareja es vivido como un progreso respecto al vínculo previo a la separación.

Objetivos

Se plantean los siguientes objetivos: 1) Investigar los modos de funcionamiento del vínculo conyugal en aquellas parejas constituidas luego del divorcio. 2) Indagar las representaciones que posee cada miembro del vínculo sobre el amor, la pareja y la familia. 3) Elucidar si la pareja ha realizado alguna construcción conjunta de dichas representaciones. 4) Examinar si las representaciones previas constituyen un obstáculo para las construcciones conjuntas. 5) Analizar la representación que los sujetos tienen de su pareja actual en comparación con la pareja anterior. 6) Indagar la manera de presentación del proceso enamoramiento - amor en estas parejas.

Metodología

Se conserva la línea metodológica cualitativa de la investigación que enmarca este plan adecuándola a los objetivos específicos del mismo. Desde esta opción por las metodologías cualitativas se apunta a brindar una descripción, explicación e interpretación de los datos recogidos en base a: 1) entrevistas individuales en profundidad a cada uno de los integrantes de la pareja constituida postdivorcio; 2) entrevistas vinculares a la pareja.

Se sostiene el enfoque centrado en la indagación de la diversidad como postura epistemológica, enfoque que supone que si bien se cuenta con conceptos de referencia previos a la investigación, los conocimientos que se obtienen en la misma son una producción compartida entre la pareja entrevistada y el investigador. Este conocimiento tendrá la validez de ser un reflejo⁽¹⁾ de las parejas constituidas postdivorcio y aquello que ponga en evidencia será un valioso aporte para esclarecer o reformular los conceptos teóricos previos así como también, para generar la necesidad de nuevas conceptualizaciones. (Kornblit, 2000; Taylor & Bogdan, 1998; Vasilachis de Gialdino, 2000; Delucca, 2010)

Se partirá de los aportes del Psicoanálisis, el Psicoanálisis Vincular y las Ciencias de la Complejidad, para definir los conceptos fundamentales a trabajar. El Paradigma de la Complejidad representa un modelo de pensamiento que atraviesa a la ciencia actual y en el que se inscriben algunas líneas del Psicoanálisis y en especial el vincular, en la medida que permite considerar tanto la estructura psíquica como la estructura familiar como "sistemas complejos alejados del equilibrio" (Morín, 1990; Prigogine, 1992) y por lo tanto, abiertos a intercambios constantes (con los otros, con la realidad) y en los que tienen lugar tanto el azar como ciertos determinantes previos (Delucca, 2004, 2010).

En este marco, al hablar de nuevas construcciones familiares, se intenta poner el acento en la novedad y el trabajo psíquico que implica construir una nueva identidad familiar y la complejidad de su entramado vincular. Un concepto fundamental a considerar es el

de **vínculo**. Siguiendo los aportes de Berenstein (2001, 2007), éste puede definirse como "la relación de un sujeto con otro" (sujeto), que requiere para su construcción de una "relación de presencia". Ese otro ofrece a cada sujeto del vínculo, un aspecto semejante, asimilable por identificación; un aspecto diferente, reconocible y aceptable desde una asunción de la alteridad y un sector ajeno, como aquello del otro que los sujetos no logran inscribir en una representación. De allí que la presencia del otro genere un "encuentro-choque", que puede derivar en una modificación de los sujetos del vínculo (2007, p. 30). Al hablar de la matriz inconsciente de los vínculos, se hace referencia a dos aspectos articulables: a) que los sujetos que pertenecen a un vínculo, no son conscientes del proceso psíquico que dio lugar a la construcción del lazo afectivo y comunicacional que los une y b) al nivel representacional, de las significaciones que le dan sustento. Lo que se puede concientizar y expresar verbalmente, se traduce en la descripción de los sentimientos que los unen y cómo cada uno percibe al otro y su relación. Estas representaciones, no poseen nunca una correspondencia exacta con lo que el otro real es o cómo cree ser. En los vínculos intersubjetivos, por lo tanto, la presencia real del otro enfrenta al yo de cada sujeto con lo ajeno, lo desconocido, lo incognoscible e inasimilable al yo. La imposición de la presencia real del otro en el vínculo y su ajenidad, implican una exigencia de trabajo psíquico para cada sujeto, a los efectos de hacerle un lugar y tolerar ese sector incompartible de toda relación intersubjetiva. Por su parte el concepto de vínculo o **vincularidad de pareja** refiere al entramado (afectivo y representacional) del vínculo que se produce entre ambos integrantes, a través de una convivencia con cierta estabilidad. Desde la Modernidad, es el ideal del "amor romántico" el que ordena la conformación de la pareja, donde se espera tengan lugar el lazo amoroso y el ejercicio de la sexualidad que será considerado legítimo.

La posición en que se ubique cada sujeto en el vínculo podrá ser de reciprocidad o asimetría y dependerá de diferentes operatorias, entre otras: de las historias previas de cada uno (libidinal e identificatoria); de las creencias predominantes o mitos respecto del amor y la pareja, que cada uno haya construido como representación y también en conjunto como integrantes de ese vínculo. Alguno de los mitos que aún circulan son: el de lo Uno (ilusión de encontrar otro complementario, que colme sin fisuras) y el de la perennidad del amor como posible. Estos mitos, apropiados en forma inconsciente por los sujetos, están en relación con sus deseos y anhelos más o menos conscientes. Su construcción, que tiene una expresión intrasubjetiva, interviene como una importante variable intersubjetiva, en el momento de la elección de pareja. En su entramado singular, se entretejen siempre ideales culturales que circulan en el imaginario social, que nunca es homogéneo. En relación con esto cabe considerar el concepto de significaciones imaginarias sociales que alude a las construcciones colectivas, que a través de discursos e instituciones, son portadoras de normas, valores, modelos, herramientas y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas, en un momento histórico determinado y que forman un entramado que da coherencia, orienta, dirige y otorga sentido a la vida de una sociedad y a la de los individuos que la constituyen. El conjunto de significaciones imaginarias sociales, operan como los organizadores de sentido de cada época social-histórica, estableciendo lo permitido y lo prohibido, lo valorado y lo devaluado, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, etc. Cada familia, cada sujeto, interioriza en *representaciones* estas significaciones que la sociedad impone, inscribiéndolas transformadas por su singularidad. (Delucca, 2010) Volviendo al tema del vínculo hay que tener en cuenta que cuando por diferentes motivos la pareja enfrenta la separación del vínculo

conyugal, se abre un momento de deconstrucción y momento de nuevas construcciones que da lugar a una operatoria de transformaciones en los vínculos, que supone un complejo trabajo de reconocimiento de pérdidas, reformulación de las modalidades de intercambio relacional y necesidad de creación o producción de otras alternativas vinculares. Toda nueva construcción vincular - como es una pareja - lleva implícita la deconstrucción de otros vínculos, que adquieren a partir de los nuevos un estatuto y cualidad diferentes. (Abelleira & Delucca, 2004) En el caso de las parejas unidas en primeras nupcias se trata de los vínculos que se tienen con las familias de origen. Se busca producir una brecha en el apego amoroso de cada cónyuge respecto de sus padres, mientras que en las uniones postdivorcio se trata de las imágenes de la unión anterior que, de modo inadvertido pueden interferir en la relación amorosa de la nueva pareja. (Meler, 2013) En este sentido, Abelleira y Delucca (2004; 2011) señalan dos operatorias vinculares que muchas veces aparecen como un obstáculo para la nueva unión y que exigen poder considerar en coexistencia, la vertiente de continuidad de la organización familiar previa con la de discontinuidad. Marcan entonces como estrategias polarizadas, el recurso al par idealización / denigración con dos variantes: 1) idealización de la organización familiar anterior y desvalorización de la actual (predominio del anhelo de continuidad de lo previo) o 2) denigración de la anterior, con borramiento de la historia previa e idealización de la nueva familia (predominio de la valorización de lo nuevo).

Asimismo, al considerar el vínculo de pareja en el orden de la conyugalidad, dos conceptos a tener en cuenta son el amor y el enamoramiento que, según Brengio y Spivacow (1997), suelen ser presentados como estados equivalentes aunque en realidad no lo son. Los autores señalan que habitualmente se utiliza el término enamoramiento para hacer referencia a un afecto amoroso de gran intensidad y que se caracteriza por ser perecedero por naturaleza y apoyarse en los funcionamientos narcisistas más arcaicos. El enamoramiento nace de un fondo dominado por la falta, en su fantasía, los enamorados imaginan haber encontrado un antídoto contra la falta. En el enamoramiento el sujeto se descentra, pierde su centro de gravedad ya que lo desplaza fuera de sí, hacia el objeto el cual adquiere un lugar e importancia protagónica en su vida. La literatura psicoanalítica ha destacado la idealización que conlleva la sobreestima del objeto y su contracara que es la negación de aquellos aspectos no idealizables del mismo. Por eso, el enamorado no es nunca "realista" en la consideración y valoración de su objeto y se podría hablar de "locura normal del amor". (Freud, 1914)

Por su parte, el amor constituye "un proceso que incluye un trabajo psíquico en múltiples dimensiones. Trabajo de elaboración, de proceso secundario, por lo tanto de placer postergado. El amor incluye un espacio para el desencuentro, supone la aceptación entre dos seres de la distancia y de la no coincidencia, de la no posesividad. Implica un trabajo psíquico difícil, una renuncia a funcionamientos narcisísticos" (Brengio y Spivacow, en: Puget, 1997:103). Según el modo en que se procese el desenamoramiento la pareja podrá disolverse o bien acceder a un nuevo modo de encuentro denominado por los autores citados "diferenciación deseante" en el cual, rota la especularidad inicial, cada ser emerge como diferente y, no obstante, se siguen manteniendo las investiduras deseantes. La pareja se denomina a sí misma con un "nosotros" diferente al "nosotros" fusional del enamoramiento, es un "nosotros" que incluye la diferencia, el conflicto y que invierte el tiempo futuro y no meramente el presente atemporal.

Conclusiones

Cabe recordar que este trabajo de investigación está en sus comienzos, en la etapa de rastreo de bibliografía y de material teórico de investigaciones afines, por tanto, las conclusiones serán provisionarias. Puede pensarse que las construcciones conjuntas de las parejas conformadas postdivorcio podrían ser de mayor elaboración que en las parejas previas sin que esto impida la presencia de dificultades propias de todo vínculo dependiendo la cualidad de dichas dificultades del concepto y la experiencia previa de familia que los integrantes de la pareja tengan.

NOTA AL PIE:

(1) Reflejo: hace referencia al criterio cualitativo de relevar respuestas que muestren características significativas de diversos actores sociales pertenecientes a uno o varios sectores sociales. No se trabaja con el criterio de representatividad que se toma en las muestras para encuestas

BIBLIOGRAFIA

Abelleira, H. & Delucca, N. (2004). Clínica forense en familias. Historización de una práctica. Buenos Aires: Lugar.

Abelleira, H. & Delucca, N. (2011) Acerca de la complejidad vincular en nuevas construcciones familiares. Trabajo presentado en XIX Congreso Latinoamericano FLAPAG - XVII Jornada de - VI Jornada Nacional FAPCV, Buenos Aires, Argentina

Aulagnier, P.(1979) Los destinos del placer: alienación - amor - pasión, Barcelona: Argot.

Bauman (2005) Amor líquido. Buenos Aires: Fondo de cultura económica

Berenstein, I. (2001) El sujeto y el otro. Buenos Aires: Paidós.

Berenstein, I.(2007) Del ser al hacer. Buenos Aires: Paidós.

Berestein, I.; Puget, J. (1997) Lo vincular .Buenos Aires: Paidós.

Bregio, A.; Spivacow, M. (1997) Sobre el enamoramiento. En: Psicoanálisis de pareja. Del amor y sus bordes. Puget, J. (Compiladora) Buenos Aires: Paidós.

Castoriadis, C. (1997) El avance de la insignificancia. Buenos Aires: Eudeba

Delucca, N. (2004) Modalidades actuales del ejercicio de la parentalidad, en familias con niños de La Plata (y Gran La Plata). Proyecto de Investigación (11/ H 390) Programa de Incentivos.UNLP. Periodo 2004-2007. Marco teórico.

Delucca, N. (2010) Modalidades de la diversidad en los vínculos familiares. En Revista de Psicología. Segunda época, Vol 11.p.p 105-123. Facultad de Psicología. La Plata: UNLP.

Freud, S. (1914) Introducción al narcisismo. Buenos Aires: Amorrortu. Tomo XIV. Ap. II.

Freud, S. (1921) Enamoramiento e hipnosis. En: Psicología de las masas y análisis del yo. Buenos Aires: Amorrortu.

Kornblit, A. L. (2004) Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Biblos

Meler, I. (2007). Las relaciones de pareja en el mundo de hoy. ¿"Uy, me olvidé de casarme!", recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-95773-2007-12-10.html>.

Meler, I. (2013) Recomenzar: amor y poder después del divorcio. Buenos Aires: Paidós.

Morín, E. (1990) Introducción al pensamiento complejo, Barcelona: Gedisa.

Pachuk, C y otro. (1996) Sexualidad y conyugalidad. En: La Pareja. Puget, J. (Compiladora) Buenos Aires: Paidós.

Paz, O. (1994) La llama doble. Amor y erotismo. Buenos Aires: Editorial Seix Barral

Prigogine, I (1992) ¿Nuevos paradigmas? Entrevista de Denise Najmanovich. Revista Zona Erógena Nº 10. Buenos Aires,

Roudinesco, E. (2003). La familia en desorden, Buenos Aires: F.C.E.

Spivacow, M. (2011) La pareja en conflicto. Aportes psicoanalíticos. Buenos Aires: Paidós.

Sternbach, S. (2001) Destinos de pasión en la trama vincular. En: La pareja y sus anudamientos. Erotismo-pasión-poder-trauma. Buenos Aires: Lugar.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1998). Introduction to qualitative research methods (3er ed.) New York: John Wiley.

Vasilachis de Gialdino, I. (2000) "Del sujeto cognoscente al sujeto conocido:

una propuesta epistemológica y metodológica para el estudio de los pobres y de la pobreza." En: Vasilachis de Gialdino, Irene (comp). Pobres, pobreza y exclusión social. Buenos Aires: CEIL - CONICET

Waisbrot, D. (2011) El trabajo del amor. La tensión entre amor sexual y amor filial. En: Revista de Psicoanálisis de las configuraciones vinculares. Tomo XXXIV N°2: 97 - 107. Buenos Aires: Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo

LA IDENTIDAD MORAL Y SU RELACIÓN CON LAS CONDUCTAS PROSOCIALES EN LA ADULTEZ EMERGENTE

Bermejo, Federico; Muller, Felipe

Universidad de Belgrano - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

En la psicología de la moral, ha tomado fuerza la noción de identidad moral. Esta alude a la importancia de la moral para el sí mismo. Numerosos estudios han hecho notoria la relación entre la identidad moral y las conductas prosociales, entendidas como comportamientos voluntarios que benefician a otros. La identidad moral ha sido presentada como un resultado de la tensión entre valores de agencia (promoción del propio interés) y de comunión (la preocupación por el interés del grupo o la comunidad). El presente estudio aborda la relación entre identidad moral y conductas prosociales a través de un instrumento que permite identificar los valores de agencia o comunión subyacentes a las respuestas de los participantes. Un total de 30 participantes responderán a la Entrevista de Autocomprensión, de Damon y Hart, y al Self-Report Altruism Scale, de Rushton, Chrisjohn y Fekken. Se espera encontrar que los valores de comunión predirán las conductas prosociales y que los valores de agencia se correlacionarán negativamente con aquellas. Además, se espera que cuando ambos valores estén presentes en el mismo segmento de una narrativa, estos funcionarán como el mejor predictor de las conductas prosociales. Se presentarán en las Jornadas los resultados de la investigación.

Palabras clave

Identidad moral, Agencia, Comunión, Conducta prosocial

ABSTRACT

MORAL IDENTITY AND ITS RELATIONSHIP WITH PROSOCIAL BEHAVIORS IN EMERGING ADULTHOOD

In the field of moral psychology, the concept of moral identity has gathered strength. It refers to the importance of morality for the self. Many studies have highlighted the relationship between moral identity and prosocial behaviors. These are voluntary behaviors that benefit other people. Moral identity has been considered as a result of the tension among the values of agency (promotion of self-interest) and communion (concern for the interests of the group or the community). The study considers the relationship between moral identity and prosocial behaviors using an instrument that allows to identify the values of agency and communion that underlie the participants' answers. Thirty participants will answer to the Damon and Hart's Self-Understanding Interview and to the Rushton, Chrisjohn and Fekken's Self-Report Altruism Scale. We expect to find that the values of communion will predict prosocial behaviors and that the values of agency will negatively correlate with prosocial behaviors. Besides, we expect that when both values are present in the same segment of a narrative, it will serve as the best predictor of prosocial behaviors. Results of the research will be presented at the scientific meeting.

Key words

Moral identity, Agency, Communion, Prosocial behavior

El campo de estudio de la moral en psicología ha estado dominado en las últimas décadas por la perspectiva cognitiva-evolutiva de Lawrence Kohlberg (1984), de clara impronta piagetiana y centrada en el razonamiento moral. Esta dominancia se hizo extensiva al campo de la conducta prosocial, donde se ha identificado un tipo de razonamiento específico, el razonamiento moral prosocial (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).

A los enfoques centrados en la empatía (Hoffman, 2000) y las emociones morales (Haidt, 2003), se ha sumando más recientemente un enfoque desarrollado en torno a la noción de identidad moral (Hardy & Carlo, 2011). Es en los años 80 del siglo pasado, a partir de los escritos de Augusto Blasi (1983), cuando la noción de identidad moral comienza a tomar fuerza en los escritos científicos en la psicología.

El concepto de *identidad moral* alude al grado de importancia que tiene el ser una persona moral para la identidad del individuo (Gibbs, 2010; Hardy & Carlo, 2011). La misma es, junto al razonamiento moral, la empatía y las emociones morales (culpa, vergüenza), la fuente motivacional que explica las conductas prosociales y morales (Hardy, 2006).

El desarrollo de la noción de identidad moral ha dado lugar a una proliferación de formas de entenderla. Por ejemplo, encontramos otra definición en Moshman (2004), quien la concibe como una teoría explícita de uno mismo como un agente moral, un agente comprometido a actuar sobre la base del respeto y/o preocupación por los derechos y/o bienestar de otros.

Ahora bien, algunas situaciones cotidianas pueden llevarnos a pensar que preocuparse por los otros y preocuparse por el propio bienestar o interés son motivaciones excluyentes. Estas dos tendencias -que han sido denominadas respectivamente *comunión* y *agencia*- son en cambio para otros (Frimer y Walker, 2009) inclinaciones que pueden reconciliarse y potenciarse. De esta manera, agencia y comunión pueden producir tensiones entre el grupo o la comunidad y sus miembros.

Dentro de los distintos factores que promueven la aparición de la identidad moral como variable explicativa alternativa al razonamiento moral, encontramos que este último no aparecería como un elemento predictivo suficiente de la conducta moral (Hardy & Carlo, 2011). Es decir, un determinado nivel de razonamiento no implicaría necesariamente que el individuo lleve a cabo en el mundo real conductas que sean consistentes con dicho razonamiento. Puntualmente, la relación estadística entre razonamiento y conducta en el campo de la moral es, en general, moderada (Hardy & Carlo, 2011). Por ejemplo, alguien puede reflexionar acerca de los Derechos Humanos con cierta complejidad y sostener ante un dilema moral -como aquellos estudiados empíricamente por Kohlberg- una posición que privilegie los intereses de una perspectiva social más amplia, pero que luego en su vida cotidiana no tome decisiones basadas en estos principios sino en la búsqueda del interés personal inmediato. Es en esta brecha donde la noción de identidad moral pretende adentrarse (Hardy & Carlo, 2011).

En nuestra investigación nos centraremos en la relación de la identidad moral con las conductas prosociales, considerada en algunos casos como un subgrupo de las conductas morales y en otros como un conjunto diferenciado de comportamientos.

La *conducta prosocial* refiere a cualquier acción voluntaria que beneficia a otros (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006) y alude 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). Aún más, la acción podría implicar algún costo para el actor. Incluso, se plantea 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. Ejemplos típicos de conducta prosocial son la donación de sangre o la ayuda económica a personas o grupos socialmente desfavorecidos.

La identidad moral y la Psicología

Existen diversas propuestas en torno a la noción de la identidad moral. Las más importantes son el modelo del Self de Blasi, el de Colby y Damon, el abordaje socio-cognitivo, y de reciente aparición, el modelo de Frimer y Walker.

El Modelo del Sí Mismo (Self) del Comportamiento Moral de Blasi plantea que antes de conducir a una acción moral, un juicio moral puede pasar a través de un juicio de responsabilidad, de modo que la acción es vista no sólo como moral sino como necesaria para el individuo y como algo de lo que el sujeto es responsable, aun en ausencia de presiones externas. Luego, la transición de un juicio de responsabilidad a la acción es apoyada dinámicamente por la tendencia hacia la auto-consistencia, que implica que el sujeto puede querer ser consistente con su propio sí mismo y ser así un elemento motivador de la acción moral, en el caso de que la identidad de una persona esté centrada en la moralidad. En este caso, actuar de forma inconsistente acarrearía el sentimiento de culpa (Blasi, 1983; Hardy & Carlo, 2011). Como ejemplo, se puede pensar en la situación en la que alguien encuentra una suma de dinero importante en un taxi. El dueño de ese dinero puede ser identificado y contactado por aquel que encontró el dinero. Este último puede considerar que es correcto devolver el dinero, pero luego racionaliza la situación y piensa que la persona que perdió el dinero debería estar más atenta y que, en última instancia, es responsabilidad de esa persona haber perdido el dinero. Por tanto, decide guardarse el dinero. En contraste, alguien con una identidad moral desarrollada no sólo pensará que es correcto sino que se sentirá obligado, a través de un juicio de responsabilidad, a devolverlo, a riesgo -en caso de hacer lo contrario- de sentir culpa y un sentimiento aversivo hacia su sí mismo por su inconsistencia entre su juicio y su conducta.

Por otro lado, Colby y Damon (1993) piensan a la identidad moral como la unidad de los sistemas morales y del sí mismo. Estos autores sostienen que lo que diferencia a la gente elevadamente moral de otras personas es el grado en que aquellos experimentan la unidad entre su sentido de la moralidad y sus metas personales. Para ellos, cuando no existe separación entre las metas personales y las morales, no hay divergencia entre el juicio moral y la conducta. Continuando con el ejemplo, según este modelo, podemos pensar en alguien que siente satisfacción y un sentimiento de logro personal por devolver el dinero. Una de sus metas principales en la vida es transformarse en una persona socialmente comprometida, generosa y honesta con otras personas. Por tanto, no duda un solo momento sobre lo que debe hacer. Devolverá el dinero porque sus metas personales y sus metas morales se hallan entrelazadas a un punto en que funcionan armónicamente.

Un tercer abordaje, el sociocognitivo, sostiene que los esquemas están en el centro de la identidad moral. Los esquemas son estructuras mentales o cognitivas que contienen expectativas generales y conocimiento sobre el mundo (Hewstone, Fincham & Foster, 2005). Este enfoque sostiene que la identidad moral es característica de aquellas personas cuyos esquemas de moralidad son altamente relevantes para sus esquemas del sí mismo y que se encuentran inmediatamente accesibles para la interpretación de los eventos sociales (procesamiento de la información) (Lapsley & Narvaez, 2004). En este caso, quien encuentre el dinero procesará automáticamente e inconscientemente el escenario social que se le ha presentado. A través de diversas experiencias a lo largo de su ciclo vital ha logrado transformarse en un experto en cómo interpretar la realidad de acuerdo a sus esquemas morales, que le indican que debe devolver el dinero.

Por último, el modelo de reconciliación de Frimer y Walker (2009) es el que presentaremos en mayor extensión, ya que su modelo toma en cuenta y operacionaliza aquella tensión entre agencia y comunión, una dualidad que remite al campo de la moral a partir del hecho de que plantea la oposición entre los intereses de un individuo y los de otros individuos.

Esta dualidad motivacional entre agencia y comunión es clásica en la psicología social y de la personalidad (Swann Jr. & Bosson, 2010). Ahora bien, Frimer y Walker (2009) reinterpretan los vínculos entre ambos conceptos y lo integran al constructo de identidad moral.

Frimer y Walker (2009) afirman que las teorías precedentes han interpretado la relación entre agencia (valores centrados en el autointerés) y comunión (valores comunitarios, centrados en la sensibilidad o preocupaciones morales) ya sea como de conflicto entre ambas (hipótesis de la interferencia) o bien entendiendo a la agencia como inherentemente amoral y con la capacidad de amplificar motivos, ya sean morales o inmorales (hipótesis de la sinergia).

En contraste, Frimer y Walker (2009) plantean un modelo de desarrollo de la centralidad moral o identidad moral que se propone resolver aquel debate: el modelo de reconciliación, que busca integrar aspectos de las otras dos posturas. El modelo de reconciliación (Frimer & Walker, 2009) sostiene que los valores de agencia y los de comunión pueden reconciliarse e incluso potenciarse, pero que esto es un logro del desarrollo que no necesariamente ocurre para todas las personas y una adquisición notable para el desarrollo moral. Ambos grupos de valores suelen aparecer en la niñez y y adolescencia -y en muchos adultos- de forma disociada (Frimer & Walker, 2009).

Basados en los estudios sobre los valores llevados a cabo por el psicólogo social Shalom Schwartz, Frimer y Walker (2009) introducen un modelo de desarrollo psicológico de la centralidad moral de los sujetos, es decir el grado en que la moral es central para la identidad del individuo. De los 10 valores universales planteados por Schwartz, aquellos autores toman el Poder y el Logro como los valores de agencia y la Benevolencia y el Universalismo como los valores de comunión.

Si consideramos el ejemplo a la luz del modelo de Frimer y Walker, una persona con una elevada identidad moral pondrá al servicio de devolver el dinero (valor de comunión) la fuerza que le provee su necesidad de lograr sus objetivos (valor de agencia). Pero esta cualidad no estuvo siempre presente en el curso de su vida. Quizás, en otro momento hubiera decidido usar el dinero para su propio beneficio, pero ahora en función de la reconciliación de ambos valores decide priorizar los derechos de otras personas.

Frimer y Walker (2009) operacionalizaron el concepto de centralidad moral en términos de valores implícitos en narrativas de

autocomprensión de los sujetos (*Values Embedded in Narratives, VEINs*). Así, en las entrevistas realizadas a los sujetos, se identifica, por ejemplo, que el valor "Poder" aparece de modo subyacente a las respuestas del sujeto. Este es el instrumento que utilizaremos en la presente investigación.

Frimer y Walker (2009) plantean que ellos llevaron a cabo su estudio con adultos emergentes porque en dicha etapa se haría evidente algún tipo de reconciliación entre las preocupaciones morales y las personales. Esta afirmación resulta de gran interés para el presente proyecto, que evaluará el constructo de identidad moral en sujetos que estén transitando el período denominado adultez emergente.

Objetivos

- a) Indagar si una mayor presencia de valores de comunión en un protocolo permite predecir la conducta prosocial y si una mayor presencia de valores de agencia aislados se correlaciona negativamente con la conducta prosocial;
- b) Investigar si la presencia conjunta de valores de comunión y agencia en una misma respuesta o segmento de narrativa predice mejor la conducta prosocial que los valores de comunión aislados.

Método

Participantes

Formarán parte de esta primera etapa de la investigación 30 estudiantes de grado de diversas carreras de la Universidad de Belgrano. Los sujetos tendrán entre 18 y 25 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

Se empleará la Entrevista de Auto-comprensión (*Self-Understanding Interview*) diseñada por Damon y Hart (1991). El instrumento consiste en 14 preguntas que no evidencian que el interés del investigador se centra en la moral (p.e: "¿Cómo se describiría a usted mismo/a?" o "¿Cuáles son las personas y/o grupos más significativos en su vida?") y que por tanto tienden a neutralizar el efecto de la deseabilidad social, tan importante en temas como la moral. A partir de ello, siguiendo a Frimer y Walker (2009), se analizan los protocolos en busca de la identificación de los valores implícitos en las narrativas (*Values Embedded in Narratives, VEINs*).

Para la evaluación de la conducta prosocial se utilizará el *Self-Report Altruism Scale*, de Rushton, Chrisjohn y Fekken (1981). Este instrumento consiste de 20 ítems (p.e., "He hecho trabajo voluntario para caridad"). Los sujetos deben evaluar con qué frecuencia llevaron a cabo comportamientos altruistas, usando las categorías "Nunca", "Una vez", "Más de una vez", "Frecuentemente" y "Muy frecuentemente".

Además, 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 se entregará a los participantes una hoja donde se solicitan los datos demográficos mencionados. Se les informará que su participación es anónima. Además, los participantes firmarán un consentimiento por su participación.

El investigador entrevistará verbalmente a los participantes en una oficina y grabará las mismas, con autorización de los sujetos. La

administración de la técnica dura alrededor de 90 minutos.

Por último, se administrará el *Self-Report Altruism Scale*, de Rushton, Chrisjohn y Fekken (1981).

Resultados previstos y conclusiones

La identidad moral ha sido relacionada empíricamente con la conducta prosocial. Hallazgos previos (Aquino & Reed II, 2002; Frimer & Walker, 2009) han demostrado que grados elevados de integración de la moralidad en la identidad de los sujetos están correlacionados con la conducta prosocial o son predictoras de la misma.

Además, se ha insistido en que en los últimos años de la adolescencia y en los primeros años de la adultez dicha integración se haría evidente (Frimer & Walker, 2009).

Nuestro estudio, que se realizará con sujetos de 18 a 25 años, evidenciaría valores relevantes del constructo de identidad moral y permitiría establecer relaciones estadísticamente significativas con la medición de la conducta prosocial realizada.

Siguiendo a Frimer y Walker (2009), anticipamos que las conductas prosociales reportadas por los sujetos se relacionarán de forma diferente con los valores de agencia y los de comunión. Para ello, utilizaremos técnicas estadísticas de regresión. Además, esperamos que a mayor nivel de valores de comunión aumentarán las conductas prosociales y que un mayor nivel de valores de agencia aislados se correlacionará negativamente con las conductas prosociales reportadas por los participantes. Por último, consideramos que la integración de valores de comunión y agencia en la misma unidad de información (p.e., una oración que alude a un mismo tema), encontraremos mayores niveles de conducta prosocial reportada.

En un contexto de incipiente desarrollo de las investigaciones empíricas en el campo de la identidad moral, el presente trabajo pretende ser un aporte en dicha dirección.

BIBLIOGRAFIA

- Aquino, K. & Reed II, A. (2002). The Self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423-1440.
- Blasi, A. (1983). Moral Cognition and Moral Action: A Theoretical Perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.
- Colby, A. & Damon, W. (1993). The Uniting of Self and Morality in the Development of Extraordinary Moral Commitment. En G. G. Noam & T. E. Wren, *The Moral Self* (pp. 149-174). Cambridge, MA: MIT Press.
- Damon, W. & Hart, D. (1991). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- 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.
- Frimer, J. A. & Walker, L. J. (2009). Reconciling the Self and Morality: An Empirical Model of Moral Centrality Development. *Developmental Psychology*, 45(6), 1669-1681.
- Gibbs, J. C. (2010). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman* (2nd Edition). Boston: Pearson.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hardy, S. A. (2006). Identity, Reasoning and Emotion: An Empirical Comparison of Three Sources of Moral Motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 207-215.
- Hardy, S. & Carlo, G. (2011). Moral Identity: What is it, How Does It Develop, and Is It Linked to Moral Action? *Child Development Perspectives*, 5(3), 212-218.
- Hewstone, M., Fincham, F. D. & Foster, J. (2005). *Psychology* (1st Edition). Malden, MA: Blackwell.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lapsley, D.K. & Narvaez, D. (2004). A Social-cognitive approach to the moral personality. En D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self and identity* (pp. 189-212). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moshman, D. (2004). False Moral Identity: Self-Serving denial in the maintenance of Moral Self-Conceptions. En D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral Development, Self, and Identity* (pp. 83-109). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rushton, J. P., Crisjohn, R. D. & Fekken, G. C. (1981). The altruistic personality and the Self-report Altruism Scale. *Personality and individual differences*, 2, 293-302.
- Swann Jr., W. B. & Bosson, J. K (2010). Self and identity. En S. T. Fiske, D. T. Gilbert y G. Lindzey, *Handbook of Social Psychology* (5th Edition) (Vol. 1, pp. 589-628). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

LOS PRIMEROS ENCUENTROS INTERSUBJETIVOS ADULTO-BEBÉ DESDE LA PERSPECTIVA DE LA MUSICALIDAD COMUNICATIVA. RESULTADOS PRELIMINARES

Carretero, Soledad

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

En este artículo se presentan resultados preliminares de un estudio evolutivo longitudinal de caso único centrado en dos tipos de organizaciones emergentes de los juegos sociales tempranos: las protoconversaciones -concepto introducido en los años '70 en el marco de los estudios de comunicación preverbal- y las performances multimedia -concepto aparecido recientemente en el seno de las Ciencias Cognitivas de Segunda Generación-. La díada madre-bebé fue observada en su contexto ecológico entre los 3 y los 7 meses de vida del bebé. Las filmaciones de las interacciones fueron analizadas con una codificación creada especialmente para este estudio a través del método comparativo constante. En el presente artículo se aportan datos preliminares de dicho estudio longitudinal (análisis de las sesiones primera a cuarta, de un total de 9 sesiones) acerca de: (i) la cantidad y tipo de las organizaciones emergentes observadas; (ii) su duración; (iii) tipo de actividad de crianza en que fueron observadas.

Palabras clave

Interacción adulto-bebé, Infancia temprana, Cognición social artes temporales

ABSTRACT

FIRST INTERSUBJECTIVE ADULT-BABY ENCOUNTERS: A COMMUNICATIVE MUSICALITY APPROACH. PRELIMINARY RESULTS

Preliminary results of a longitudinal single case study focused on two types of early interaction (protoconversation and multimedia performance) are presented in this article. Protoconversation is a well established concept introduced in the '70s as part of preverbal communication studies. Multimedia performance is a new idea from the Second Generation Cognitive Sciences. In this study mother-infant dyad was observed in their ecological context between 3 and 7 months of baby's life. The footage of the interactions were analyzed with a coding created especially for this study through the constant comparative method. In this paper preliminary data from the longitudinal study (half of the total number of sessions) are provided on: (i) amount and type of observed interactions; (ii) duration; (iii) type of caring activity in which they were observed.

Key words

Adult-infant interactions, Early infancy, Social cognition temporal arts

INTRODUCCIÓN

En los estudios de interacciones tempranas e *intersubjetividad primaria* (Trevarthen, 1979) se prestó especial atención a un modo de organización del intercambio diádico denominado *protoconversaciones*, entendidas como secuencias de alternancia de turnos en las que bebé y adulto intercambian vocalizaciones produciendo juntos una suerte de conversación (Bateson, 1979). Actualmente, en el campo de la Musicalidad Comunicativa (Malloch y Trevarthen, 2009), se están estudiando las interacciones tempranas a través de categorías de las artes temporales (música y danza). Ellen Dissanayake (2000) propuso el término *performance* para enfatizar la idea de que las estimulaciones que los adultos ofrecemos a los bebés frecuentemente son similares a espectáculos multimedia, es decir, elaboramos nuestras conductas vocales, gestos faciales y movimientos para conseguir y mantener la atención de los infantes. Posteriormente, Español (2007, 2008), Martínez y Shifres (Martínez y Español, 2009; Español y Shifres, 2009) realizaron estudios empíricos de tipo microanalítico para explorar este tipo de interacciones tempranas multimodales. Estos trabajos permitieron, entre otras cosas, por un lado, afirmar que en las performances los adultos espontáneamente crean composiciones simples, realizadas en función de criterios compositivos de la música de nuestra cultura (Martínez, 2007). Y por otro lado, permitieron generar una definición operacional de performance como interacciones adulto-bebé de carácter multimodal en las que se observa una organización del movimiento, sonido y tacto en motivos que se repiten variadamente (Español, 2012 y en prep.).

Aunque las protoconversaciones han sido más estudiadas que las performances, encontramos un área de vacancia en el estudio evolutivo acerca de estos dos tipos de interacciones. La mayoría de los estudios a los que hemos podido acceder son de tipo microanalítico. Para este estudio hemos elegido el término *organizaciones emergentes* de las interacciones tempranas (en adelante O. E.) para referirnos tanto a las protoconversaciones como a las *performances* y estudiaremos su desarrollo a lo largo de los primeros meses de vida del bebé.

OBJETIVOS

Los objetivos generales de este trabajo son, en primer lugar, detectar si aparecen eventos de performances y protoconversaciones en el periodo 3-7 meses en la díada observada; y en segundo lugar estudiar la evolución de dichas organizaciones emergentes el periodo mencionado, tal como ocurren en su contexto ecológico. Presentaremos resultados preliminares correspondientes a las cuatro primeras sesiones de interacción en las que el bebé se encontraba en su tercer y cuarto mes de vida.

Nuestros objetivos específicos son: (i) la creación de una codificación adecuada para el estudio de éste fenómeno a través de la aplicación del método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967); (ii) la obtención y análisis de los siguientes datos: (a) cantidad y tipo de organizaciones emergentes observadas en cada sesión; (b) duración de cada una de ellas; (c) tipo de actividad de crianza en que fueron observadas.

MÉTODO

Se realizó un estudio longitudinal de caso único como estrategia metodológica para iniciar el estudio exploratorio (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista Lucio, 2010) de fenómenos que no han sido explorados anteriormente, hasta donde conocemos, en su desarrollo longitudinal. La definición de una de las categorías principales de este trabajo (performance) ha sido recientemente generada en la literatura y no ha sido constatada aún su efectiva relevancia en estudios longitudinales. Del mismo modo, la evolución longitudinal de las protoconversaciones tampoco hemos encontrado que haya sido estudiada hasta el momento.

La recolección de datos se realizó a través de la filmación de 9 sesiones de entre 25 y 50 minutos de duración cada una con una filmadora digital. Se solicitó a la madre que interactuara con su bebé como normalmente lo hace y se filmó a la diada en su hogar quincenalmente. Las sesiones analizadas en este trabajo se obtuvieron en los siguientes momentos del desarrollo del bebé: primera sesión: 00; 2 (26); segunda sesión, 00; 3 (05); tercera sesión: 00; 3 (23); y cuarta sesión: 00; 04 (09).

Siguiendo el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967) la primera etapa de análisis de datos consistió en el análisis de material videograbado con el objetivo de detectar las características específicas del fenómeno que nos permitieran generar una primera propuesta de codificación *ad hoc*. Dicha codificación fue elaborada a partir de: (i) categorías de estudios previos -como performances y protoconversaciones- y (ii) la generación de categorías nuevas creadas especialmente para este estudio -es el caso de la categoría de juego social y las categorías de organizaciones emergentes incompletas-.

En una segunda etapa del método comparativo constante las categorías fueron refinándose en sucesivas reconsideraciones (Carretero y Español, 2013) hasta llegar a la codificación definitiva que se presenta a continuación.

Por último, se aplicó dicha codificación definitiva al material filmado a través de un *software* de videoanotación denominado Anvil 5.1.2. (Michael Kipp, 2004).

1. Actividades de crianza:

- Cuidados básicos
- Juego social temprano
- Actividad Mixta (Combinación de juego social y cuidados)
- Otras

2. Organizaciones emergentes:

- Protoconversación
- Performances
- Incompletas

§ Tipo performático

§ Tipo protoconversacional

§ Combinada

A continuación se presentan las definiciones operacionales de cada categoría:

1. Actividades de crianza:

- *Cuidados básicos*: situaciones donde la actividad del adulto tiene como objetivo satisfacer necesidades básicas del niño como la ali-

mentación, higiene, calmado de molestias, etc.

- *Juego social temprano*: toda situación de interacción entre adulto y bebé que no tiene un fin práctico sino netamente lúdico y por tanto inherentemente improductivo en términos utilitarios. Los recursos de los que se compone el juego social temprano son: (i) movimientos corporales y expresiones faciales; (ii) sonidos vocales; (iii) movimientos que implican toque (cosquillas, palmaditas) y/o desplazamiento del bebé en el espacio por parte del adulto (mecimientos, lanzamientos); (iv) reiteración de las conductas que generan ciclos repetitivos y/o procesos de creación de expectativas y suspenso en el bebé que lo introducen en experiencias de aumento y disminución de la excitación.

- *Actividad Mixta*: situación en la que ocurren una de estas dos situaciones: (i) las actividades de cuidados básicos y de juego social se superponen de tal forma que el contenido de las acciones del adulto tienen que ver tanto con cuidar como con lo lúdico, o (ii) las actividades de cuidados básicos y de juego social se alternan en forma tan frecuente que no pueden ser codificadas por separado.

- *Otras*: todos los casos que no responden a ninguna de las categorías anteriores.

2. *Organizaciones emergentes*: Todos los tipos de juegos sociales tempranos en los que madre y bebé se involucran mostrando alguna forma de intercambio intersubjetivo que corresponda a las siguientes subcategorías:

- *Performances*: Interacción multimodal (vocálica, táctil y kinética) en la que unidades menores -de patrones rítmicos, formas de movimientos y/o contornos melódicos- se repiten de manera variada dando lugar a unidades intermedias o frases que pueden combinarse en unidades mayores o episodios (Español, 2012 y en prep.). No presentan alternancia de turnos en las vocalizaciones o si la hubiere es breve y está en un segundo plano respecto de la repetición-variación de motivos multimodales.

- *Protoconversaciones*: Interacción social en la que la organización temporal que prevalece es la alternancia de turnos y en la que las conductas vocálicas son el centro de la interacción de la diada. La elaboración de las conductas maternas recae fundamentalmente sobre las vocalizaciones, por lo que el resto de las conductas se organizan de acuerdo a éstas. La mirada mutua predomina por sobre cualquier otro tipo de organización de las miradas. Todas las demás conductas que puedan aparecer (movimiento, gesto facial, toque, etc.) están al servicio del logro de la vocalización del bebé en primera instancia y si fuera posible, del logro de la alternancia vocálica en la diada. A diferencia de las performances, en las protoconversaciones, las vocalizaciones inherentes (así como los posibles toques o movimientos secundarios que las acompañan), no presentan una organización a través de la forma repetición-variación. (Esta definición se elaboró teniendo en cuenta la definición original de Bateson (1979) y nuestras reflexiones sobre sus diferencias con las performances).

- *Incompletas*: Interacciones cuyos elementos y organización son los de una performance o protoconversación pero no llegan a cumplir con todos los requisitos de la definición operacional.

- *Incompleta performática*: interacción de tipo performático pero que no cumple los requisitos para serlo por alguno de las siguientes razones: (i) los motivos no se repiten la suficiente cantidad de veces, (ii) los motivos son muy poco variados, (iii) los motivos son muy cortos.

- *Incompleta protoconversacional*: interacción de tipo protoconversacional en la que la diada no logra una alternancia de turnos en las vocalizaciones pero claramente el adulto se dirige al niño enfatizando las vocalizaciones y realizando pausas para ofrecerle turnos de participación para lograr la alternancia.

- *Incompleta combinada*: interacción en la que existen elementos performáticos y protoconversacionales, sin poder categorizarse dentro de ninguna de las dos categorías anteriores.

RESULTADOS

El resultado más relevante de este estudio consiste en que el fenómeno de las O. E. se observó en todas las sesiones analizadas. Como puede observarse en la Tabla 1, en todas las sesiones se observaron performances (entre 4 y 11 eventos) y en la mitad de las sesiones se observaron protoconversaciones. El número total de performances observadas (25 eventos) es significativamente mayor que el de protoconversaciones (3 eventos).

Tabla 1: Cantidad y tipo de organizaciones emergentes completas observadas en cada sesión.

Cantidad de O.E.	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Total
Performances	5	11	4	5	25
Protoconversaciones	1	0	2	0	3
Total	6	11	6	5	28

La cantidad total de O. E. se mantiene bastante estable: todas las sesiones presentan en torno a 5 o 6 eventos a excepción de la sesión 2 que presenta 11 eventos. Por lo tanto, la cantidad de eventos no presenta cambios significativos en función del crecimiento del bebé en estas sesiones.

La cantidad de O. E. incompletas observadas fue la siguiente (ver tabla 2): en la primera sesión fue de 11 eventos mientras que en las sesiones 2, 3 y 4 osciló entre los 1 y 7 casos. Esta gran diferencia que se observa en la primera sesión se explica porque el bebé se encontraba con molestias intestinales que lo aquejaban intermitentemente y se registraron frecuentes intentos fallidos de la madre por lograr establecer O. E. completas.

Tabla 2: Cantidad de organizaciones emergentes incompletas de cada tipo.

Tipo de O.E. Incompletas	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Total
Performativas	11	0	2	4	17
Protoconversacionales	0	1	1	2	4
Combinadas	0	0	0	1	1
Total	11	1	3	7	22

Otro de los datos obtenidos más relevantes es relativo a las duraciones de las organizaciones emergentes. El promedio de duración de todas las performances observadas en las 4 sesiones es de 18.50 segundos. El promedio de duración de todas las protoconversaciones es de 36.66 segundos. Estos datos indican que las protoconversaciones mostraron ser más extensas en el tiempo que las performances.

Se observó una mayor proporción de O. E. en contexto de juego social (el 84% del total) que en contexto de actividad mixta (16% del total) en las cuatro sesiones. La proporción de O. E. observadas en cada contexto interactivo por sesión no muestra ningún patrón de cambio específico.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos acerca de la cantidad de eventos observados de protoconversaciones concuerdan con los estudios clásicos

que han encontrado este tipo de interacciones a partir de la séptima semana de vida (Bateson, 1979; Trevarthen, 1979). Sin embargo nuestros resultados han mostrado una significativa mayor cantidad de performances que de protoconversaciones. Este dato parecería indicar que las performances son un tipo de organización emergente que ocurre frecuentemente y que por lo tanto es importante en el desarrollo temprano. Este dato aporta indicios acerca del interés de continuar el estudio de dichas interacciones. Aunque la protoconversación es un concepto consolidado en el campo del desarrollo socio-cognitivo temprano (Bateson, 1975; Bullowa, 1979; Condon, 1979; Kaye, 1977; Papousek y Papousek, 1979; Schaffer, 1977; Stern 1974; Trevarthen, 1979; Tronick, 1980, citados en Jaffe et al, 2001) dados nuestros resultados, parecería que las performances también son un fenómeno relevante que ocurre en las interacciones tempranas.

En las pasadas décadas las líneas mayoritarias de investigación se centraron en el análisis de las vocalizaciones adulto-bebé (Stern, 2010). El concepto de performance multimedia ha surgido en los últimos años debido al Giro Corporal ocurrido en las ciencias humanas y a la emergencia, en el campo de los estudios cognitivos, de las Ciencias Cognitivas de Segunda Generación (Español, 2012). Es decir, creemos que el concepto de performance ha surgido como un nuevo objeto de estudio gracias a la emergencia de estas nuevas perspectivas que consideran la multimodalidad de las interacciones como un modo especialmente relevante en que los adultos establecen contacto intersubjetivo con los bebés. El dato novedoso obtenido en este estudio acerca de la cantidad de performances se comprende en este contexto en el que se ha delimitado un nuevo objeto de estudio. El otro aspecto fundamental que define el joven concepto de performance, además de la multimodalidad, es la composicionalidad espontánea a través de motivos que se repiten variadamente conformando frases y episodios (Español, 2012; Martínez y Español, 2009; Español y Shifres, 2009). La significativa cantidad de eventos de performances registrados parecen indicar que efectivamente la multimodalidad y la composicionalidad a través de la forma repetición-variación caracterizan a interacciones tempranas que ocurren con cierta frecuencia. El estudio longitudinal completo permitirá trazar un mapa tentativo del devenir de la reciprocidad adulto-bebé en este periodo en lo que se refiere a este tipo de interacciones específicas (performances y protoconversaciones).

Los datos de la cantidad de performances no presentan ningún patrón de cambio significativo en relación con la edad del bebé. El único patrón de cambio que parece esbozarse es que en las sesiones donde aumenta la cantidad de performances, disminuye la cantidad de protoconversaciones. Este dato nos sugiere que quizá el ligero aumento de la cantidad de eventos de performances esté más vinculado a esta relación inversamente proporcional con el número de protoconversaciones que con un crecimiento del fenómeno performativo en sí mismo.

Los datos obtenidos sobre la duración de las organizaciones emergentes siguen las mismas proporciones que ya habíamos observado en la primera sesión (Carretero y Español, 2013): las performances suelen ser el doble de largas que las protoconversaciones. Nos preguntamos si en los datos de las próximas sesiones esta característica se mostrará como estable o mostrará cambios.

El resultado más relevante del trabajo con el método comparativo constante ha sido la elaboración de las categorías "O. E. incompletas". La funcionalidad de las mismas es la de identificar los intentos fallidos de la diada por establecer este tipo de interacciones y el trazado de un mapa más complejo del modo de aparición de estas interacciones a lo largo del desarrollo. Al igual que ocurre con las O.

E. completas, no se han observado en estas sesiones patrones de cambio en la proporción de O. E. incompletas, por lo que seguiremos observando si en las próximas sesiones aparece algún patrón de cambio en función de la edad del bebé.

La mayoría de las O. E. fueron observadas en contexto de juego social, aunque algunas de ellas fueron observadas en contexto de actividad mixta. En relación al cambio a lo largo del tiempo, no se observa un patrón de cambio en relación a este dato. La mayor ocurrencia de O. E. en contexto de juego social "puro" parecería indicar que los momentos de juego social fluido e ininterrumpido son el contexto privilegiado para el surgimiento de O. E. pero, no obstante, en este estudio algunas O. E. llegaron a emerger en contextos donde la diada desarrollaba un juego social interrumpido o combinado con cuidados de crianza y donde estas actividades de crianza por tanto no obstaculizaron por completo la aparición de O. E.

BIBLIOGRAFIA

Bateson, M.C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: a personal account of research development. En M. Bulowa (Ed.), *Before Speech. The beginning of interpersonal communication* (pp. 63-78). Cambridge: Cambridge University Press.

Dissanayake, E. (2000). *Art and intimacy. How the arts began*. Seattle and Londres: Washington University Press.

Español, S. (2007). Time and Movement in Symbol Formation. En J. Valsiner y A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 238-255). New York: Cambridge University Press.

Español, S. (2008). La entrada al mundo a través de las artes temporales. *Estudios de Psicología*, 29 (1), 81-101.

Español, S. (2012). Semiosis y desarrollo humano. En J. A. Castorina y M. Carretero (Comps.) *Desarrollo cognitivo y educación Vol.1* (pp.219-240). Buenos Aires: Paidós.

Español, S. (en prep). La forma repetición-variación: una estrategia para la reciprocidad.

Español, S. & Shifres, F. (2009). Intuitive parenting performance: the embodied encounter with art. *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 93-102. Jyväskylä, Finland.

Jaffe, J., Beebe, B., Feldstein, S., Crown, C.L., Jasnow, M.D., Rochat, P. & Stern, D.N. (2001). Rhythms of dialogue in infancy: Coordinated timing in development. *Monographs of the society for research in child development*, i-149.

Malloch, S. & Trevarthen, C. (Eds.) (2009). *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.

Martínez, I. & Español, S. (2009). Image-Schemas in Parental Performance. *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009) Jyväskylä, Finland*. J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg, P. Eerola (Editors), 297-305.

Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy and development*. New York: Oxford University Press.

Strauss, A. & Corbin, J. (1967). Grounded theory methodology. *Handbook of qualitative research*, 273-285.

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy. En M. Bullowa (ed.) *Before speech. The beginning of interpersonal Communication* (p.321-347). Cambridge: Cambridge University Press.

INTERVENCIONES SUBJETIVANTES EN NIÑOS Y ADOLESCENTES EN RIESGO SOCIAL. EXPERIENCIAS CREADORAS Y SIMBOLIZANTES

Dubkin, Alicia; Camalli, Graciela Cristina; Lassalle, María Paula; Mrahad, María Cecilia; Mendez, María Cecilia

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Presentaremos reflexiones producidas por el equipo docente que lleva adelante el Programa de Extensión Universitaria, "Aportes de la psicología evolutiva al trabajo con niños y adolescentes en situaciones de riesgo social" de la cátedra II Psicología Evolutiva Niñez, Facultad de Psicología, UBA (UBANEX) en el cual desde el 2001 docentes y estudiantes realizan una experiencia de acompañamiento a niños y adolescentes separados judicialmente de sus familias. Se lleva a cabo semanalmente en hogares de tránsito y se centra en un trabajo de enriquecimiento simbólico. Consideramos la infancia como un tiempo en el cual se dan encuentros fundantes de la subjetividad. Ausencia, déficit y discontinuidad en estos encuentros inaugurales afectan la constitución psíquica y la construcción de recursos simbólicos necesarios para lidiar con las excitaciones interiores y exteriores, y para abrirse al mundo del conocimiento. El programa oferta intervenciones sostenidas en el tiempo, propicia la construcción vincular con los niños y adolescentes, estableciendo una vivencia-experiencia afectiva que abre la posibilidad creadora y simbolizante, para la elaboración de lo traumático de las relaciones fundantes. Estas intervenciones son interiorizadas por los niños y adolescentes, generando la percepción de una proyección a futuro, evidenciando un cambio de posición subjetiva.

Palabras clave

Trauma, Simbolización, Continuidad, Subjetivación

ABSTRACT

SUBJECTIVISING INTERVENTIONS WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS AT SOCIAL RISK. CREATIVE AND SYMBOLIC EXPERIENCES

Reflections will be presented, produced by the teaching staff that carries on the University Extension Program, "Contributions of developmental psychology to the work with children and adolescents at social risk" related to the cathedra II Psychology - Childhood, University of Buenos Aires, (UBANEX) in which since 2001 teachers and students carry on an experience of accompanying children and adolescents judicially separated from their families. It takes place weekly in foster care homes and focuses on symbolic enrichment. We consider childhood as a time in which subjectivity founding events occur. The absence, deficit and discontinuity in these inaugural events affect the psychic constitution and construction of symbolic resources necessary to deal with internal and external stimuli, and to be able to open to the world of knowledge. The program offers interventions sustained over the time, promotes binding building with children and adolescents, establishing an emotional experience that opens the creative and symbolizing possibility for the elaboration of the traumatic of the foundational relations. These interventions are internalized by children and adolescents, creating

the perception of a future projection, demonstrating a change in subjective position.

Key words

Trauma, Symbolization, Continuity, Subjectivization

El infante humano, caracterizado por el desvalimiento y la prematuridad, se constituye fundamentalmente con un otro significativo que lo inviste y lo ubica como eslabón en la cadena de las generaciones y en la cultura. El primer tiempo de la infancia hace necesario el encuentro con otro amparador que soporte y acompañe la elaboración de la irrupción de angustia que hace peligrar la integración del sujeto.

Las funciones maternantes tempranas proveen amparo, drenan libido a partir de la apropiación deseante del cuerpo del hijo que se expresa a través del cuidado físico y psíquico del infante. En este *trasvasamiento narcisista* (Bleichmar, 1993) la madre implanta lo pulsional y al mismo tiempo liga el remanente excitatorio, promoviendo el logro de la regulación afectiva y evitando una inundación traumática de estímulos excesivos, tanto internos (pulsionales) como externos, excesivos a la capacidad metabolizadora del infans. La función paterna plantea un acotamiento al goce sobre el cuerpo del hijo y habilita la simbolización y el ingreso a la cultura, a través del nombre propio. El amor y la renuncia están en la base de las relaciones entre padres e hijos, y van colaborando en la constitución de un yo capaz de inhibir las cantidades de excitación hipertróficas e inundantes, cualificando cantidades y produciendo representaciones. El infans se humaniza en el interjuego de las tensiones subjetivas que lo relacionan con el mundo. (Schejtman, 2008)

Freud (1926) postula que los afectos son señales para el yo, que activan las defensas y preservan así al sujeto del exceso de excitación. El yo es la sede de la angustia y productor de la señal morigerada que protege al aparato psíquico tanto frente a la amenaza pulsional, como a la proveniente de estímulos del mundo exterior. La función materna actúa como agente regulador y transformador de afectos y se va complejizando frente a los cambios en el desarrollo del niño, promoviendo el enriquecimiento simbólico y la construcción de funciones cognitivas más avanzadas (Leonardelli, E.; Vernengo, P.; Wainer, M.; Duhalde, C. 2009)

La ausencia o el déficit de vínculos afectivos, intersubjetivos y significativos tempranos, afectan la constitución psíquica. Cuando las acciones parentales se caracterizan por negligencia, arbitrariedad y violencia pueden dejar al niño inerte y deficitario en el logro de la autorregulación afectiva y en la construcción de recursos simbólicos para lidiar con las excitaciones interiores y exteriores, abrirse al mundo del conocimiento y al desarrollo emocional y cognitivo.

La infancia es un lugar de encrucijadas en la cual se teje una trama de conflictos alrededor de las primeras inscripciones en el psiquismo. Estas inscripciones pueden pensarse en distintos niveles articulados: aspectos intrasubjetivos, intersubjetivos familiares y transubjetivos, a través de instituciones y la sociedad. Cuando los aspectos transubjetivos y sociales se caracterizan por incertidumbre, inseguridad, indignación o terror, aumenta la vulnerabilidad de los padres a cargo de las funciones de sostén del niño, dejando en éste un aumento de la vulnerabilidad psíquica y una impronta de desesperanza difícil de reparar. Las fallas en las funciones parentales producen un potencial traumatogénico, que se observará en diferentes efectos en los niños y adolescentes separados de sus familias por orden judicial, que viven en los hogares de tránsito con los cuales trabajamos.

Amparo y desamparo en la infancia

Las madres y los padres como amparadores ejercen sus funciones, protegidos por instituciones de la sociedad. Podríamos pensar con Ignacio Lewkowicz (2004) que, cuando el desfondamiento y la inequidad de las instituciones no regula ni ampara la crianza de los niños, no se logra pacificar la agresividad constitutiva con el riesgo de transformarse ésta en violencia desenfrenada y anónima.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, de 1989 resalta el derecho a un nombre, una nacionalidad, un espacio de juego y no trabajo, entre otros. Los estados se hacen cargo de velar por el bienestar de los niños e intervenir en la vida privada de las familias, y esto es una respuesta a la historia de maltrato (Gluzman, G.; Dubkin, A.; Schejtman, C. 2008)

Aulagnier (1977) denomina contrato narcisista a la influencia del discurso sociocultural que se superpone al modo de catectización del hijo por parte de la pareja parental y constituye un primer posicionamiento subjetivo.

Las fallas en la continuidad de la presencia parental y los déficits de narcisización temprana propician investiduras de menor complejidad o pérdidas de investiduras libidinales, influyendo así en una pobreza en la consolidación, discriminación y complejización de la trama afectivo-representacional constitutiva y en déficits en el proceso secundario y en los procesos sublimatorios esperables.

En nuestro trabajo en las instituciones encontramos niños muy sensibles a la discontinuidad e inestabilidad de las figuras adultas de amparo. Carenciados y heridos en su primera infancia pueden aparecer indiferentes, a veces tristes y otras hostiles como modo de defensa frente al temor de ligarse afectivamente y ser nuevamente abandonados. La presencia estable de los adultos que trabajan con estos niños en los hogares puede constituir un aporte fundamental en la elaboración de las vivencias traumáticas ligadas al abandono. Green (2007) diferencia entre la ausencia, la pérdida y la “no presencia” parental. Considera que la ausencia remite a la esperanza de un retorno de la presencia; la pérdida, en cambio, implica la posibilidad de hacer un duelo. Mientras que la “no presencia” está ligada a lo negativo como una referencia a la no existencia. En los niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad, estos vínculos inaugurales dejan una inscripción o marca de la no-presencia/abandono que incide en la estructuración psíquica, dejando una tendencia a la desinvestidura y a la repetición de la imposibilidad o lo accidentado de las relaciones fundantes.

La posibilidad de morigerar la repetición traumática requiere de un nivel de simbolización que posibilite construir la categoría ausencia. Se trata de crear la representación de la ausencia del objeto, que se diferencia de abandonante o intrusivo.

Nuestra propuesta sostiene la creación de una nueva trama relacio-

nal en la cual docentes y estudiantes tejen acciones conjuntas entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo, al mismo tiempo que se entrelazan con la institución universitaria (un espacio transubjetivo) que los cobija. Este nuevo entretejido prolongado en el tiempo apunta a zurrir heridas y a promover una fuerza simbólica y reparatoria.

Efectos arrasadores y experiencias productoras de subjetividad.

Los niños que viven en hogares de tránsito han sufrido privaciones, y violencia por parte de los adultos a su cargo que han dejado una secuela de indiferencia, enojo, desconfianza y violencia. Muchas veces presentan dificultades en el manejo de la ansiedad, del control de los impulsos, del cuidado del cuerpo y de los objetos. Hemos notado que muchas veces se superpone la paradoja entre la desconfianza y un intenso acercamiento corporal sin mediación de palabra. En este sentido, el programa que presentamos apunta a trabajar sobre la hostilidad para convertirla en una experiencia productora de subjetividad.

El programa de extensión universitaria: “Aportes de la psicología evolutiva al trabajo con niños y adolescentes en riesgo social”, en el marco de la II cátedra de Psicología Evolutiva Niñez-UBA- ofrece un marco continuo de alojamiento que apunta a alentar la creatividad y el potencial de cada niño, posibilitando nuevas vivencias conjuntas entre los niños y adolescentes, y el equipo de trabajo. Estas vivencias se internalizan, produciendo una visibilización de la problemática y nuevas oportunidades de simbolización. Ser pensado por otro con quien se construye un espacio significativo, teje nuevas redes simbólicas y una apuesta hacia una promesa de futuro.

Confiamos que la experiencia subjetiva puede promover una nueva relación con el saber y el aprendizaje. La apropiación del saber engendra dolor frente a lo nuevo y reordenamientos narcisistas que requieren del acompañamiento adulto reflexivo y continente para sostener el vacío previo a un nuevo nivel de construcción de función simbólica. Si el acompañamiento está ausente o es hostil, el niño corre riesgo de cerrarse defensivamente y/o aferrarse a certezas y repeticiones que afectan su constitución subjetiva y por ende el aprendizaje. Desvalimiento y desinvestidura potencian la injuria y atentan contra el proceso de simbolización.

Relatos de experiencia

Presentaremos algunos recortes de informes de estudiantes que fueron elaborando luego de su experiencia en la interacción semanal con los niños, púberes y adolescentes. Los informes son semanales y volcados a un grupo yahoo cerrado que opera como foro de intercambio y participación exclusivo de los miembros del equipo del Programa.

1- *Espacio con niños*

...Se acerca Ana y empieza a tocar el piano. Pero automáticamente Ana cambia el tocar por golpear, con las manos o con el lápiz que tenía. Abruptamente cierra la tapa del piano, me corro para que no me golpee. Vuelve a repetir el acto pero me dice que no me va a lastimar. Cuando cierra la tapa se me acerca y me da un abrazo, diciéndome: “viste no pasó nada”. Después Ana me dice que yo era un bebé, ella era mi mamá... me daba de comer. En el momento de la despedida dice: “No, no te voy a saludar, porque te portas mal en la cama te haces pis!”. ...En otro encuentro apenas ingreso al hogar, Ana me regala un dibujito plastificado, cada tanto me indica que lo cuide, que no lo pierda. Me muestra una figura de un bichito bebe, me mira y me dice: “¿te acordás que el otro día jugábamos que vos eras la bebe y yo la mamá?” Me lleva hasta el piano y comienza a tocar una canción. Tocar el piano era una combinación de golpes y

tocar con los dedos, cuando golpeaba decía que eran trueno... En otra ocasión Ana nos recibe con una patineta, y nos muestra cómo anda. Antes de llegar a la bajada y golpearse, frena. Comienza con un "recital" acompañada con el piano mientras cantaba y nosotros escuchábamos. En ese momento se autodenomina como mamá y nosotros dos los hijos. Nos hace sentar al suelo pero en un momento, con voz tierna, me dice que no me sentara en el suelo sino que me pusiera de cuclillas para no mancharme. Mientras tocaba las teclas ella me indica cuales tocar. Luego me agarra el dedo y me hace tocar de las teclas. Me indica que toque todas las teclas al mismo tiempo con cierta fuerza... En sucesivos encuentros los roles de Ana fueron variando entre la mamá, cuyo trato hacia mí, "la bebe", era agresivo, me agarraba la cara y la giraba con fuerza, me decía: "¡vos nenita hace esto! ¡vení acá! ...En otro momento nos hizo sentarnos en el piso pasando a ser la seño que nos leía un cuento. Siendo la seño el trato hacia mí era diferente, yo hacía todo bien, me portaba muy bien y por eso recibía regalos ...En otra oportunidad, Ana se sube para saltar desde el piano. Lo cual ya había sido sancionado como que no podía porque se podía lastimar. En esta ocasión le doy una mano transformándose en un juego donde ella vuela, la agarro y es una heroína muy sonriente... En otro de los encuentros Ana se encontraba con sus padres en revinculación. Cuando vuelve dice: "necesito dibujar". Se le brinda una hoja y hace una figura cerrada pero cuya forma no se distinguía. Luego comienza con un juego de tres personajes: uno era un alumno de un colegio, ella la directora y yo la mamá. Esta escena oscilaba en un vaivén, entre un "el niño se portó mal" y el "niño se portó bien". Y en un momento dice la frase "si te portas mal te vas con mamá". En otros momentos nos dice: "te portaste mal y por eso te van a cambiar de colegio".

En la viñeta se puede observar como la presencia del semejante es insoslayable en el desarrollo y ayuda al niño a cualificar y traducir cantidades de excitación, inaugurando el proceso que permite discriminar y simbolizar (Freud 1895). Ana presentaba reiterados problemas de conducta e importantes dificultades en lecto-escritura y el acompañamiento continuo facilitó procesos de sublimación que habilitaron una creciente simbolización. Red de simbolización que desactiva la impulsividad porque hay otro que contiene y tolera lo destructivo, la pulsión de muerte que no fue ligada por fallas en ese tiempo de encuentro inaugural.

2- Espacio con adolescentes

A lo largo del año, se intentó ir diferenciando espacios y trabajos dentro del ámbito grupal en el cual co-existían diferentes edades, con el fin de que tanto los púberes como adolescentes pudieran reconocerse en un espacio propio separado.

"...Hace algunas semanas vengo trabajando con Darío. Un día que se acercó espontáneamente y me preguntó de qué cuadro de fútbol soy. Le conté que soy de Racing y él me dijo que era de Boca. A partir de ahí, cada semana se acercó a invitarme a dibujar con él mientras comentábamos cosas de fútbol o sobre bandas de música de rock nacional... así sucedió durante varios encuentros... Otro día, ingreso al hogar, saludo a todos y Darío me llama para dibujar con él. Ponemos la radio y alternadamente, vamos haciendo el dibujo. Cuando dibujamos, suele reírse y hacer chistes sobre cómo dibujo, pero siempre agregando "esta bien igual, lo que importa es la actitud". Yo me río y aprovecho "que no se dibujar bien" para que él me guíe en cómo hacerlo... Un día propone hacer un bosque: dice que en este hay "un nene y un lobo" (los dibujamos). Cuando le pregunto qué están haciendo, me dice que el lobo se va a comer al nene y que el nene "se va a dejar, porque se quiere suicidar". Le preguntó por qué quería suicidarse el nene. Darío permanece en silencio. Le pregunto: ¿te

pasó algo? ¿estás triste por algún motivo. Responde que se quiere matar porque va a repetir séptimo grado. A partir de esto, escribimos globos de diálogo en los personajes: el lobo dice "te voy a comer" y el nene, "comeme, voy a repetir séptimo grado". Cuando escribimos esto, Darío se ríe y dice "ah mirá por la boludez por la que se mata"... Otro día me dice que le gustaría que le traiga un cd con música para él. Le digo que es una buena idea y le propongo hacer una lista de las canciones que le gustaría que tenga el cd. ..preparamos la lista de canciones. A partir de la lista nos ponemos a jugar al "tuti frutti de canciones": uno decía una letra y el otro tenía que cantar una canción con esa letra, alternadamente... Al despedirnos, me da la lista con canciones para armar el cd... Al encuentro siguiente le llevo el cd grabado. Me pregunta cómo lo hice, qué estaba haciendo mientras se grababa, si fue un solo día. Le respondo que mientras estudiaba lo fui grabando durante la semana. Pregunta: ¿lo grabaste otros días en la semana? Darío se sorprende. ¿Será que le sorprende que durante la semana lo haya recordado?... En variados encuentros pide ayuda con tareas de 7mo grado, y esto da comienzo a un intercambio acerca de la secundaria...

Esta secuencia, que permitió la construcción de un espacio creativo y productivo para el púber, tuvo su inicio cuando comenzamos a observar que estaba empezando ese momento de la pubertad-adolescencia que lo distanciaba de los otros niños del hogar y el tiempo de finalización de la primaria con la consecuencia de elección-decisión de escuela secundaria. ¿Cómo pensar y acompañar los trayectos de la adolescencia, ahí cuando no solamente nos encontramos con la "adolescencia normal", sino también con su vulnerabilidad manifiesta? Decidimos ofrecer-nos en un "otro" espacio, proponiendo la creación de un espacio-tiempo que lo aloje y posibilite la capacidad de pensar y tolerar las "agresiones" como parte del mundo interior de los adolescentes, la indiferencia, la impulsividad, lo efímero de sus intereses, la separación, finalización de una etapa y la posibilidad y riesgo del comienzo de otra etapa. Propusimos, tanto al Hogar como al niño, el acompañamiento en la elección de la escuela secundaria, lo cual comprendió tanto un trabajo individual con él, en el Hogar, como el acompañamiento a las visitas a tres escuelas secundarias.

Coincidimos con Mannoni (1992): "Nada puede ser escuchado sin lugar de acogida, pues nada se ha inventado para ayudar y acompañar al paciente a "arriesgarse a vivir"... Este trabajo de acompañamiento durante una lonja de vida se efectúa en una situación transferencial mediante la que el joven pone a prueba la posibilidad de contar con alguien." (Mannoni; 1992: 66,76,89)

La persistencia establecida desde el espacio de acompañamiento, fue interiorizada por el adolescente y se vió plasmada en la sensación de continuidad que permite una proyección a futuro, evidenciando un cambio de posición subjetiva que le permitió elegir y mostrarse satisfecho con su elección.

El espacio para adolescentes permite experiencias de bien-estar o mal-estar, abriendo algo nuevo y que deja la inscripción de una producción compartida y esperanzadora, sin negar la irrupción de desesperanza y frustración que por momentos reaparece en la dimensión emocional y afectiva.

Conclusiones

La privación afectiva de niños y adolescentes que no encuentran en sus familias la satisfacción de las necesidades tanto autoconservativas como afectivas es una responsabilidad de la sociedad. Las nuevas políticas basadas en los derechos del niño han ampliado el campo de prácticas en las cuales la psicología y el psicoanálisis pueden colaborar. En este trabajo presentamos una conceptualiza-

ción teórica con perspectiva psicoanalítica, acerca de los tiempos de estructuración psíquica y los posibles efectos arrasadores que el déficit en el sostén adulto hacia el niño puede producir. El encuentro de los niños con un otro -estudiante y docente- brinda un espacio potencial creativo de experiencia cultural que produce nuevas experiencias satisfactorias. Se trata de una experiencia que oferta la posibilidad de volver sobre lo doloroso una y otra vez sin el riesgo del abandono o la retaliación produciendo una modificación para habilitar lo vital, vivenciar “el yo soy alguien para el otro” (individual y social que pone en juego lo intersubjetivo y lo transubjetivo) Creemos que las actividades que realizamos regularmente con los niños se convierten en experiencias de juego vinculantes y creativas, que actúan sobre las áreas vulnerables tejiendo nuevas tramas, ampliando el campo de la simbolización y el aprendizaje. Consideramos que un espacio construido por psicoanalistas y estudiantes puede ampliar las posibilidades vivenciales de estos niños tejiendo nexos entre la universidad y la comunidad en una experiencia productora de subjetividad que da lugar a la sensación de continuidad que permite una proyección a futuro.

BIBLIOGRAFIA

- Aulagnier, P. (1977) La violencia de la interpretación, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Benyakar, M. y Schejtman, C. (1998), “Salud mental de los niños en guerra, atentados y desastres naturales”, en *Postdata, Revista de Psicoanálisis*, año II, N° 3. Buenos Aires: Homo Sapiens-Fundación Estudios Clínicos en Psicoanálisis.
- Bion, W. (1962) *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Bleichmar, S. (1993) *La fundación de lo inconsciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2000) *Clínica Psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2003) “Conceptualizaciones de catástrofe social. Límites y encrucijadas”, en *Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales. La experiencia argentina* Paidós.
- Dubkin, A.; Camalli, G.C.; Mrahad, M.C.; Sarotti, C.; Raznoszczyk De Schejtman, C. (2012). “Vulnerabilidad psíquica y simbolización. Efectos arrasadores y experiencias productoras de subjetividad” en *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Tomo 3. Buenos Aires. Facultad de Psicología. 2012.
- Freud, S. (1895) “Proyecto de una psicología para neurólogos”, en *Obras completas*. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1985
- Freud, S. (1920) “Más allá del Principio del Placer”, en *Obras Completas*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1985.
- Freud, S. (1923) “El yo y el ello” en *Obras completas*. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1985
- Freud, S. (1926) “Inhibición, síntoma y angustia” en *Obras completas*. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1985
- Gluzman, G.; Dubkin, A. y Schejtman, C. (2008) “De la desinversión del saber al deseo de aprender. Experiencias y reflexiones acerca de los procesos de simbolización en niños en situación de vulnerabilidad social”, en *Primera Infancia. Psicoanálisis e investigación*. Buenos Aires. Ed. Akadía.
- Green, A. (2005) *Jugar con Winnicott*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Green, A. (1983) *Narcisismo de vida, narcisismo de muerte*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Kristeva, J. (1996) *Sentido y sinsentido de la revuelta. Literatura y psicoanálisis*. Editorial universitaria de Buenos Aires.
- Lewkowicz, I. (2004) *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires. Espacios del saber. Ed. Paidós.
- Mannoni, M. (1992) *Lo que le falta a la verdad para ser dicha*. Paris. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pelento, M.L. (2003) “Efectos de la catástrofe social. Intervención en la clínica”, en *Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales. La experiencia argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Pelento, M.L. (2008). “En torno al nacimiento. Nuevas figuras de la desprotección”. En *Primera Infancia. Psicoanálisis e Investigación*. Buenos Aires: Ed. Akadía
- Schejtman, C. (2008) “Aportes de la investigación observacional empírica de las interacciones tempranas a la comprensión psicoanalítica de la estructuración psíquica” en *Primera Infancia. Psicoanálisis e investigación*. Buenos Aires. Ed. Akadía.
- Vardy, I.; Schejtman, C. (2008) “Afectos y Regulación afectiva. Un desafío bifronte en la primera infancia” en *Primera Infancia. Psicoanálisis e investigación*. Buenos Aires. Ed. Akadía.
- Winnicott, D. (1971) *Realidad y juego*. Barcelona, España. Ed. Gedisa.

DE LOS 23 A LOS 27. LA PAREJA AMOROSA A LO LARGO DE LA ADULTEZ EMERGENTE

Facio, Alicia; Prestofelippo, María Eugenia; Sireix, María Cecilia
Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

RESUMEN

Se presentan algunos hallazgos empíricos referidos a un aspecto muy poco estudiado del desarrollo socio-emocional de los jóvenes argentinos: los vínculos amorosos a lo largo de la adultez emergente. Una muestra aleatoria comunitaria de Paraná (N = 272) respondió a los 19 y luego a los 23 y 27 años una encuesta que incluía distintas preguntas y el Inventario Red de Relaciones de Furman-Buhrmester referido a ambos padres, mejor amigo/a y pareja. Entre los 23 y 27 poco aumentaba el porcentaje de quienes tenían pareja, pero crecía el grado de compromiso: más convivencias y mayor duración del vínculo. Aunque no había cambios en el nivel de intimidad, admiración, amor, alianza confiable y poder relativo, los intercambios negativos aumentaban a lo largo de esos cuatro años. En ambas edades la pareja era el principal proveedor de apoyo, por encima de la madre y el mejor amigo/a. Se detectó la continuidad que postula la teoría: el apoyo de la madre y del mejor amigo/a informado a los 19 años predecía el 17% de la varianza del apoyo encontrado en la pareja ocho años después.

Palabras clave

Adultez, Relaciones, Pareja, Longitudinal

ABSTRACT

FROM 23 TO 27. ROMANTIC RELATIONSHIPS THROUGHOUT EMERGING ADULTHOOD

Some findings are presented here concerning an understudied aspect of the socio-emotional development of Argentinean young people, romantic relationships throughout emerging adulthood. A communitarian random sample (N = 272) from Paraná answered a survey that included a number of questions and Furman & Buhrmester Network of Relationships Inventory. They described their bonds with mothers, fathers, best friends and romantic partners. Between ages 23 and 27, the percentage of those involved in a romantic relationship increased slightly but the degree of commitment was higher: the majority was cohabiting and the length of the relationship was longer. Although no changes were detected in the level of intimacy, admiration, affection, reliable alliance, and relative power, the negative exchanges increased along the four-year period. At both ages, romantic partners were the first support providers, surpassing mothers and best friends. Consistent with theory, continuity was detected: support from mother and best friend at age 19 predicted 17% of variance in support from romantic partners eight years later.

Key words

Adulthood, Relationships, Romantic, Longitudinal

Introducción

Este trabajo pretende aportar algunos hallazgos científicos referidos a un aspecto muy poco estudiado del desarrollo de los jóvenes argentinos: los vínculos amorosos. Para ello describirá algunas características de estas relaciones a lo largo de la adultez emergente (edades 23 y 27) y las comparará con las que se establecen con la madre y el mejor amigo/a. Examinará, además, en qué medida la satisfacción experimentada en los vínculos con ambos padres y con el mejor amigo/a a comienzos de la adultez emergente predice la satisfacción con la pareja amorosa ocho años después.

Arnett (2000) definió a la adultez emergente como el período del desarrollo que establece un puente entre la adolescencia y la adultez joven. Durante el mismo, los jóvenes ya no se consideran adolescentes pero tampoco creen haber alcanzado un completo estatus adulto. Se extiende desde la última parte de la segunda década de la vida y a lo largo de la tercera, con un foco en las edades 18-25. En los últimos tiempos, en los Estados Unidos y otros países industrializados, un porcentaje sustancial de gente joven ha pospuesto el matrimonio y la crianza de los hijos hasta bien entrada la década de los 20 y ha continuado su educación algunos años después de graduarse de la escuela secundaria. Esto deja a los últimos años de la segunda década y a los primeros de la tercera disponibles para explorar distintas posibilidades con respecto al amor, el trabajo, la educación y la visión del mundo.

Aunque se ha afirmado que la adultez emergente es un fenómeno propio de países altamente industrializados o posindustrializados o de los estratos más pudientes de los menos desarrollados, Facio y Micocci (2003) y Facio, Resett, Micocci y Mistrorigo (2007) demostraron que esta etapa existe también en la Argentina y se presenta en jóvenes de niveles socioeconómicos tanto bajos como medios. Furman y Buhrmester (1992), adoptando una perspectiva de red de relaciones, evaluaron la percepción del conflicto, el poder relativo y la provisión de diferentes suministros de apoyo en las relaciones diádicas con distintos miembros de la red de vínculos íntimos: madre, padre, hermano/a, mejor amigo/a, pareja amorosa, etcétera. Esta perspectiva les permitió comparar sistemáticamente las similitudes y diferencias entre los distintos lazos desde la niñez hasta la adultez. Aunque en la adultez emergente muchos se embarcan en una variedad de experiencias amorosas y sexuales previas a la entrada a compromisos más serios, los vínculos con un novio o novia son más íntimos y prolongados que en la adolescencia. Los jóvenes intentan ahora descubrir, dada las características que definen su propia identidad, con qué clase de persona desean compartir su vida (Finchman y Cui, 2011).

Ainsworth (1989) definió al apego como un tipo específico de vínculo afectivo. Al igual que otros vínculos es persistente, implica una persona específica no intercambiable con la cual, debido a su significación emocional, se desea mantener proximidad y se siente malestar cuando se está involuntariamente separado de ella. Pero el apego cumple, además, una condición extra: en él se busca seguridad y consuelo, que pueden encontrarse (si el apego es seguro) o no (si es

inseguro). Bowlby (1989) sostuvo que el sistema de apego estaría activo durante todo el ciclo vital y que las parejas sexuales asumirían el rol de figuras de apego en la vida adulta, llegando a ser preferidas por sobre los padres. Hazan y Zeifman (1999) comprobaron que los vínculos amorosos, habitualmente, funcionan como “puerto seguro” para refugiarse en momentos difíciles y como “base segura” a partir de la cual explorar el mundo cuando la relación ha durado dos o más años. También Furman y Wehner (1994) postularon que es más probable que se desarrolle un vínculo de apego con la pareja recién en los comienzos de la etapa adulta, ya que el nivel de apoyo mutuo, compromiso e intimidad es mayor que en la adolescencia.

Facio, Resett, Micocci, Rasch e Iglesia (2012) comprobaron que, a diferencia de lo que ocurre en los Estados Unidos y Europa donde la pareja amorosa ocupa un lugar dominante en la jerarquía de relaciones interpersonales ya en la adolescencia (Laursen y Williams, 1997), en la Argentina se vuelve protagónica por primera vez, y sólo parcialmente, a comienzos de la adultez emergente. Aunque a los 19 años el porcentaje de quienes tenían pareja había aumentado en comparación con la adolescencia, la mayoría carecía aún de este tipo de relación. La duración promedio -dos años- era también mayor que en la etapa anterior. Recién a comienzos de la adultez emergente la relación amorosa ocupaba un lugar prioritario en la red de relaciones íntimas de quienes contaban con este vínculo. La percibían como su principal fuente de admiración, intimidad y afecto, aunque la confianza en que el vínculo perduraría a través del tiempo así surgieran problemas resultaba menor a la experimentada con respecto a la madre y el hermano/a.

Interesaba, entonces, saber:

Objetivo 1. ¿Aumenta entre los 23 y 27 años el porcentaje de quienes tienen pareja, la longitud de la relación y el grado de compromiso con la misma? ¿Se producen variaciones en los niveles de intercambios negativos, poder relativo y apoyo percibido (intimidad, admiración, afecto y alianza confiable) entre ambas edades?

Objetivo 2. Tanto a los 23 como a los 27 años, quienes tienen pareja ¿perciben a este vínculo como una fuente de apoyo más importante que la madre y el mejor amigo/a?

La teoría del apego postula que quienes desarrollaron la capacidad de establecer apegos seguros con familiares y amigos muy probablemente la extrapolarán al terreno de las relaciones amorosas. La investigación extranjera ha comprobado que la calidad de los vínculos entre padres e hijos se relaciona con la calidad de los vínculos íntimos no-familiares. Es que las relaciones dentro de la familia afectan el desarrollo de las habilidades interpersonales y éstas, a su vez, impactan en la capacidad para la intimidad en los vínculos amorosos y amistosos (Cicchetti y Valentino, 2006). Algunas investigaciones longitudinales corroboraron que un estilo parental caracterizado por alto apoyo, calidez, sana puesta de límites y baja hostilidad predecía que los hijos mantuvieran, luego, relaciones cálidas y poco conflictivas con sus parejas amorosas (Conger, Cui, Bryant y Elder, 2000). La investigación extranjera también comprobó que las relaciones difíciles con los amigos íntimos predecían, asimismo, la insatisfacción con la pareja, tal vez por el hecho de compartir ambos vínculos la condición de ser extra-familiares, por un lado, y entre pares, por el otro (Furman y Wehner, 1994).

Interesaba, entonces, saber:

Objetivo 3. ¿En qué medida el nivel de intercambios negativos y de apoyo percibido (intimidad, admiración, afecto y alianza confiable) en la relación con padres y amigo/a íntimo/a informado a comienzos de la adultez emergente (19 años) predice el nivel de apoyo brindado por la pareja amorosa ocho años después, a fines de la adultez emergente y comienzos de la adultez joven?

Metodología

Participantes

Se seleccionó al azar una muestra de 698 estudiantes de 13 a 16 años del total de la población concurrente a los grados 8°, 9° y 10° en la ciudad de Paraná, Argentina. Fueron encuestados en 1998 y dos y cuatro años después con 93% de retención. Un subgrupo elegido al azar de 272 participantes (47% varones) fue examinado por cuarta y quinta vez a los 23 y 27 años de edad promedio, respectivamente. A los 27, 22% había desertado de la escuela media; 11% finalizada la escuela secundaria, no entró a la educación superior; 25% había desertado de dicho nivel y 42% cursaba o se había graduado de la educación superior. Treinta y nueve por ciento tenía al menos un hijo/a y 88% trabajaba. Como sólo 148 informaron tener pareja tanto a los 23 como a los 27 años, los análisis estadísticos relativos al objetivo 1 se referirán a dicho subconjunto de la muestra. Los análisis relativos al objetivo 2 implicaron a 180 sujetos.

Instrumentos

A los 19, 23 y 27 años contestaron una encuesta con diversas preguntas sobre sus vínculos íntimos y siete escalas del Inventario Red de Relaciones de Furman y Buhrmester (1992). Los intercambios negativos se evaluaban promediando las escalas Conflicto (“¿En qué medida peleás, discutís con esta persona?”) y Antagonismo (“¿En qué medida esta persona y vos se ponen los nervios de punta?”). El apoyo percibido se estimaba promediando cuatro escalas: Intimidad (“¿En qué medida hablás de todo y compartís secretos con esta persona?”); Admiración (“¿En qué medida esta persona piensa que vos servís para un montón de cosas?”); Afecto (“¿En qué medida se interesa realmente por vos esta persona?”) y Alianza Confiable (“¿Cuánto crees que durará esta relación aunque haya problemas?”). Poder relativo se refería al grado de poder que la persona creía tener dentro de la relación (“En esta relación ¿quién dice más lo que hay que hacer, vos o la otra persona?”).

Cada escala está constituida por tres preguntas de cinco alternativas cada una. Éstas van desde “poco o nada”, “algo”, “mucho”, “muchísimo” hasta “al máximo” en el caso de conflicto-antagonismo y los cuatro suministros de apoyo y desde “casi siempre él/ella”, “muchas veces él/ella”, “él/ella y yo por igual”, “muchas veces yo” hasta “casi siempre yo” en la escala Poder Relativo. Se les pedía a los sujetos evaluar en qué medida cada cualidad relacional estaba presente en el vínculo con madre, padre, mejor amigo/a y pareja amorosa.

En esta muestra argentina las consistencias internas de las 28 escalas (7 cualidades relacionales x cuatro vínculos) resultaron muy aceptables en las distintas edades: los coeficientes alfa de Cronbach variaban entre 0,76 y 0,95.

Los análisis estadísticos consistieron en el test de rangos de Friedman, análisis multivariados de la varianza (MANOVA) para medidas repetidas y análisis de regresión jerárquica.

Resultados

Aunque el porcentaje de quienes tenían una pareja amorosa no se incrementaba mayormente entre las edades 23 y 27 (62% y 75%, respectivamente), sí lo hacía el grado de compromiso con la relación (test de rangos de Friedman $\chi^2 = 46,8$, $p < 0,001$); la cohabitación se había vuelto muy frecuente cuatro años después (30% versus 63%, respectivamente). La mediana de la longitud de la relación había aumentado de 3 a 5 años, al punto que las tres cuartas partes de la muestra continuaban en pareja con la misma persona. No se encontraron diferencias significativas en los porcentajes de varones y mujeres involucrados en relaciones amorosas.

La Tabla 1 muestra el nivel de satisfacción con la relación de aquellos que tenían una pareja amorosa en ambas edades ($N = 148$). Los

jóvenes estaban muy satisfechos con este vínculo: percibían en él “muchísimo” apoyo, “pocos” intercambios negativos y equilibrio de poder.

Tabla 1. Satisfacción con las relaciones amorosas a lo largo de la adultez emergente

Escalas	23 años	27 años
Intercambios negativos	1,69 (0,57)	1,93 (0,70)
Apoyo	4,04 (0,68)	4,04 (0,70)
-Intimidad	3,80 (0,91)	3,75 (0,96)
-Admiración	3,95 (0,71)	3,94 (0,76)
-Afecto	4,37 (0,68)	4,38 (0,71)
-Alianza Confiable	4,06 (0,82)	4,09 (0,88)
Poder Relativo	3,14 (0,59)	3,19 (0,70)
N = 148		

Nota. Los puntajes varían desde 1 (poco o nada) a 5 (al máximo) y desde “casi siempre él/ella” hasta “casi siempre yo” en la escala Poder Relativo

Un análisis múltiple de la varianza (MANOVA) para medidas repetidas indicó que sólo los intercambios negativos mostraban un incremento significativo a través del tiempo: $F = 22,86$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 14\%$, no así el apoyo ni el poder relativo.

Dos MANOVAs para medidas repetidas indicaron que tanto a los 23 como a los 27 años el apoyo de la pareja se percibía significativamente mayor que el de la madre y el mejor amigo/a ($F = 33,80$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 22\%$ y $F = 65,63$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 35\%$ para los contrastes de pareja con madre y amigo/a, respectivamente, a los 23 años y $F = 37,94$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 24\%$ y $F = 50,37$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 30\%$ para los contrastes de pareja con madre y amigo/a, respectivamente, a los 27 años). En ambos casos, el covariato género no resultó significativo. El número de quienes tenían los tres vínculos fue 124 a los 23 años y 118 a los 27.

Se llevó a cabo un análisis de regresión jerárquico para explorar si el nivel de satisfacción con ambos padres y el mejor amigo/a a los 19 años predecía el grado de satisfacción con la pareja (medido a través del nivel de apoyo percibido en dicho vínculo) ocho años después. Como covariato se introdujo el género (paso 1); luego, los intercambios negativos con madre y con padre y los cuatro suministros de apoyo de uno y de otra (paso 2) y, por último, los intercambios negativos y los cuatro suministros de apoyo del mejor amigo/a (paso 3). Como sólo resultaron predictores significativos la admiración brindada por la madre y el afecto dispensado por el mejor amigo/a, se volvió a calcular una regresión jerárquica con dichas variables como pasos 1 y 2, respectivamente. La admiración materna ($\beta = 0,29$, $t = 3,98$, $p < 0,001$) explicaba el 13% de la varianza. El afecto del amigo ($\beta = 0,23$, $t = 3,17$, $p < 0,002$) mejoraba significativamente la predicción al agregar 4% de varianza explicada (R^2 ajustada 0,13 y 0,04, respectivamente).

Conclusiones

En la Argentina, a diferencia de lo que ocurre en los Estados Unidos y Europa del norte, la pareja amorosa no se vuelve un vínculo protagónico en la adolescencia, sino en la adultez emergente. A lo largo de ocho años, el porcentaje de quienes estaban involucrados en este tipo de relación se incrementó desde 45% a comienzos de dicha etapa, a 62% a los 23 años hasta 75% a finales de la adultez emergente y comienzos de la adultez joven. No sólo la participación, sino también la duración promedio del vínculo se

incrementaba desde dos años a tres y luego cinco al punto que las tres cuartas partes de quienes tenían una pareja a los 23 continuaban con la misma persona cuatro años más tarde. El grado de compromiso con la relación aumentaba marcadamente entre los 23 y los 27: casi los dos tercios de las parejas ahora cohabitaban o estaban casadas. Estos indicadores, tomados en conjunto, sugieren que ocurre un sólido proceso de afianzamiento de la pareja como vínculo íntimo a lo largo de la adultez emergente.

Tanto a los 23 como a los 27 años la satisfacción con la pareja era, en promedio, alta: se la percibía como fuente de “muchísimo” apoyo, la relación era equilibrada en cuanto a poder y la conflictividad, baja. A través de esos cuatro años no se producían cambios en intimidad, aprobación y afecto recibidos, ni en confianza en que el vínculo perduraría aunque surgieran problemas. Tampoco en el equilibrio de poderes dentro de la pareja. Pero los intercambios negativos (conflicto y antagonismo) aumentaron desde los 23 a los 27 por razones que habría que seguir investigando. Es probable que un análisis de conglomerados detectara la existencia de distintos subgrupos (los que incrementan, los que disminuyen y los que mantienen el mismo nivel de la satisfacción) cuyos efectos tenderían a cancelarse entre sí.

En cuanto al segundo objetivo, la relación amorosa seguía ocupando a los 23 y 27 años el lugar prioritario en la red de relaciones íntimas de quienes contaban con este vínculo. En ambas edades la percibían como su principal fuente de apoyo, tanto en intimidad como en admiración y afecto, en mayor medida que la madre y el mejor amigo/a. Sin embargo, la confianza en que la relación perduraría a través del tiempo aunque surgieran problemas era mayor en el caso de la madre que en el de la pareja. Que se repitiera a los 23 y 27 años el panorama encontrado a los 19 (Facio y otros, 2012) resulta llamativo considerando que a comienzos de la adultez emergente la mayoría de los vínculos amorosos no tenían una duración suficiente como para haberse transformado en apego.

En lo referente al objetivo 3, se corroboró en esta muestra argentina que la satisfacción con la pareja a los 27 años -evaluada a través del grado de apoyo recibido- podía predecirse a partir de la admiración brindada por la madre y el afecto dispensado por el amigo a los 19 años. Ambas variables explicaban el 17% de la varianza en apoyo brindado por la pareja, un efecto mediano en cuanto a su tamaño pero especialmente relevante si se consideran los ocho años transcurridos entre ambas mediciones. Estos hallazgos son compatibles con la investigación de los teóricos del apego que demuestra la continuidad entre el apego a los padres y a las personas con quienes se mantiene un vínculo íntimo extra-familiar. También coinciden con otra serie de investigaciones longitudinales que hallaron que las actitudes de los padres caracterizadas por alto apoyo y calidez y baja hostilidad predecían -sobre todo en el caso de las mujeres- un vínculo cálido, protector y poco conflictivo con la pareja amorosa (Conger, Cui, Bryant y Elder, 2000).

Aunque en esta investigación no se midió directamente el apego con la pareja sino el grado de intercambios negativos, apoyo percibido y equilibrio de poderes, el hecho que, a diferencia de lo que sucedía a los 19 años, a los 27 el vínculo con la madre -y no sólo con el mejor amigo/a- prediga la cualidad de la relación sugiere que ésta se habría convertido en un vínculo de apego (Hazan y Zeifman, 1999) en mayor medida que a comienzos de la adultez emergente. Sin embargo, que a los 23 y 27 la pareja se perciba como una alianza menos confiable que la que se tiene con la madre sugiere que la constitución de los vínculos de apego amorosos es lenta y continúa a lo largo de la adultez joven.

BIBLIOGRAFIA

Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.

Bowlby, J. (1989). *Una Base Segura: aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.

Cicchetti, D. y Valentino, K. (2006). An ecological-transactional perspective on child maltreatment: Failure of the average spectable environment and its influence on child development. En D. Cicchetti y D. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology*. Hoboken, NJ: Wiley.

Conger, R., Cui, M., Bryant, C. y Elder, G. H. Jr. (2000). Competence in early adult romantic relationships: A developmental perspective on family influences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 224-237.

Facio, A. y Micocci, F. (2003). Emerging Adulthood in Argentina. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 100, 21-31.

Facio, A., Resett, S., Micocci, F. y Mistrorigo, C. (2007). Emerging adulthood in Argentina: An age of diversity and possibilities. *Child Development Perspectives*, 1, 115-118.

Facio, A., Resett, S., Micocci, F., Rasch, L. e Iglesia, F. (2012). Las relaciones amorosas a comienzos de la adultez emergente. Algunos antecedentes y correlatos de la satisfacción con la pareja. *Investig. psicol*, 17(2), 11-12.

Fincham, D. y Cui, M. (2011). Emerging adulthood and romantic relationships. An introduction. En F. D. Fincham y M. Cui (eds.), *Romantic relationships in emerging adulthood* (pp. 3-12). Nueva York: Cambridge University Press.

Furman, W. y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perception of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.

Furman, W. y Wehner, E. (1994). Romantic views: Toward a theory of adolescent romantic relationships. En R. Montemayor, G. Adams y T. Gullota (eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp.168-195). Thousand Oaks: Sage.

Hazan, C. y Zeifman, D. (1999). Pair bonds as attachments. En J. Cassidy y P. Shaver (eds.), *Handbook of attachment* (pp.151-178). Nueva York: Guilford.

Laursen, B. y Williams, V. (1997). Perceptions of interdependence and closeness in family and peer relationships among adolescents with and without a romantic partner. En S. Shulman y W. A. Collins (eds.), *Romantic Relationships in Adolescence: Development Perspectives* (pp. 3-20). San Francisco: Jossey-Bass.

PRÁCTICAS DEL DERECHO A LA INTIMIDAD Y DE CUIDADO EN FACEBOOK: EL ABORDAJE DE DICHA TENSIÓN DESDE LAS CONCEPTUALIZACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Ferreya, Julián Agustín; Baquero, Tomas

Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La siguiente ponencia propone presentar algunos aportes enmarcados dentro de una línea investigativa dedicada a indagar la construcción infantil de ideas en torno a distintos conocimientos sociales, en este caso, el derecho a la intimidad. A partir de lo ya indagado en relación a dicho objeto, nos disponemos a comunicar algunos avances en relación a las redes sociales (Facebook), pensando allí categorías como la incondicionalidad, o no, de las ideas en torno a este derecho; delimitar restricciones y particularidades del contexto a indagar y, finalmente, proponer la discusión acerca de categorías como lo público, lo privado, lo íntimo y lo *éxtimo* en el contexto virtual. Creemos pertinente indagar dicho medio en tanto comporta una serie de debates y reflexiones necesarias para pensar en normas, legislaciones y políticas de infancia y adolescencia en relación a las redes sociales. Nos ocuparemos aquí de presentar preguntas originales que guían esta indagación, en curso y en fase exploratoria, como así también dar cuenta de los instrumentos, metodologías y elementos de juicio que nos enmarcan. Discutiremos finalmente sobre la posibilidad de conceptualizar la tensión entre el derecho al cuidado y otros derechos de corte liberacionistas, como el derecho a la intimidad dentro de las redes sociales.

Palabras clave

Derecho a la intimidad, Extimidad, Políticas de privacidad, Facebook, Niños, Constructivismo-crítico

ABSTRACT

PRACTICES OF INTIMITY AND CARE IN FACEBOOK: AN APPROACH TO THE TROUBLE FROM THE CONCEPTUALIZATIONS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

The following paper propose to present some contributions framed within a research line devoted to investigate the child's construction of ideas about different social knowledge, in this case, the right to intimacy. From what has been investigated in relation to the object, we propose to communicate some progress in relation to social networks (Facebook), about categories like unconditional, or not, of ideas around this law; define constraints and particularities of context to investigate and finally propose the discussion of categories such as public, private, intimacy and extimity in the virtual context. We think that relevant inquiry that medium for the discussion and reflections necessary to think about rules, laws and policies for children and adolescents in relation to social networks. Presented here some of the original questions guiding this inquiry, on exploratory phase, and also the tools, methodologies and evidence that frame us. Finally discuss the possibility of conceptualizing the tension bet-

ween the right to care and other liberationists rights, including the right to privacy in social networks.

Key words

Right to intimacy, Extimity, Privacy, Facebook, Children, Critical constructivism, Care

Introducción

La siguiente ponencia propone presentar algunos aportes enmarcados dentro de una línea investigativa¹ dedicada a indagar la construcción infantil de ideas en torno a distintos conocimientos sociales, en este caso, el derecho a la intimidad.

A partir de lo ya indagado en relación a dicho objeto de investigación, y en particular en relación a lo acontecido en contextos virtuales (Ferreya, 2011; Ferreya *et al.*, 2012), y atentos a la especificidades ya recabadas de dicha línea investigativa en curso (Ferreya, 2013) nos disponemos a comunicar algunos avances e instrumentos en relación a las redes sociales (Facebook), pensando allí categorías como la incondicionalidad, o no, de las ideas en torno a este derecho; delimitar restricciones y particularidades del contexto a indagar y, finalmente, proponer la discusión acerca de categorías como lo público, lo privado, lo íntimo y lo *éxtimo* en el *contexto virtual*.

Nos ocuparemos aquí de presentar las preguntas centrales que guían esta indagación en curso, como así también dar cuenta de los instrumentos, metodologías y elementos de juicio que enmarcan dichas preguntas e interrogantes. Así, será central la exposición y justificación de las narrativas y preguntas a utilizar, como también la relación entre unas y otras, en tanto nos ubicamos en una fase exploratoria.

Introduciremos aquí como aporte original elementos metodológicos, hipótesis y líneas de trabajo que posibiliten una revisión crítica del problema teórico dado por la tensión entre los derechos *proteccionistas* y *liberacionistas* (Rosemberg & Sussel, 2010) en relación a infancia y adolescencia, así como también nuevas modalidades para conceptualizar las prácticas de los niños y adolescentes dentro del contexto virtual, Facebook, sobre todo en lo atinente las prácticas de cuidado/auto cuidado y las tendientes a la garantía del derecho a la intimidad. Finalmente, se espera resulte de aquí una línea de trabajo que aporte a la discusión acerca de normas, legislaciones y políticas en relación a infancia y adolescencia en las redes sociales

Marcos teóricos y antecedentes

El derecho a la intimidad es una atribución jurídica a los niños presente en la Convención sobre los derechos de los niños (ONU, 1989).

Existe consenso en considerar que *La Convención...* produce una ruptura con las concepciones jurídicas precedentes al atribuirles a los niños derechos activos como a la libertad de opinión o a la intimidad y no sólo derechos pasivos como la alimentación o educación (García Méndez, 1994). Es decir, entiende al niño como sujeto de derechos y reconoce la incondicionalidad de estos derechos.

Por otra parte, señalamos una particularidad del modo en cómo se instituyen estos derechos: sus titulares no participan de su declaración, otros asumen esta tarea como representantes de los mismos (Helman, 2009). En este punto consignamos, también, una suerte de tensión o, al menos, una distancia inaugural entre diferentes posiciones jurídicas: una más liberacionista y otra proteccionista.

En el caso del derecho a la intimidad, el mismo está en fuerte relación con la admisión [previa] de una esfera sustraída del accionar de los otros y de la que dispone el niño haciendo de sí mismo un sujeto activo en el usufructo de sus derechos. Entendemos que la frontera de la intimidad, resguardada por la convención, es producto de un largo recorrido histórico que va desde la edad media, donde lo público y lo privado se confunden, a la instalación de las primeras cortes europeas en las que comienzan a constituirse y cultivarse un espacio personal ajeno a la intervención de los otros (Aries, 1992; Elias, 1998).

Dentro de la psicología del desarrollo existen contribuciones que intentan dar cuenta de la construcción que los niños realizan acerca de una noción como la intimidad, entendiéndola como una construcción solitaria del sujeto con el objeto que intenta conocer (La Taille, 1991). Nuestro enfoque, por el contrario, vincula la elaboración de esta idea con los contextos en los que se produce: los estudios realizados por Helman (2007) y ampliados por Horn (2008), acerca de las ideas infantiles sobre este de este derecho en la escuela mostraron que las ideas infantiles sobre esos derechos se adquieren trabajosamente en un contexto de acciones institucionales, como directivas o gestos de los maestros que tienen por objeto a los alumnos (Helman & Castorina, 2005; Horn & Castorina, 2008). Estos resultados nos permiten pensar que las prácticas institucionales restringen la construcción de ideas que realizan los niños en relación a sus derechos, y que la recurrencia a los condicionamientos por parte de ellos se traduce en el hecho de que la noción de derecho no está aún consolidada: si así lo fuera, se “resistiría” aún en situaciones consideradas como de mal comportamiento (Helman, 2009). Estas restricciones se dan en el interior mismo del proceso de interacción entre el sujeto y el objeto de *conocimiento social* (Castorina & Lenzi, 2000) posibilitando y, a la vez, limitando la elaboración de los conceptos infantiles (Castorina & Faigenbaum, 2000). Ello significa que no determinan el proceso constructivo: no se anula la actividad intelectual de los sujetos, pero le imponen ciertas condiciones, lo modulan.

Ahora bien, siguiendo esta línea teórico-investigativa surge la pregunta por la conceptualización infantil de estos derechos por fuera del contexto escolar³: qué sucede con las ideas de los niños sobre el derecho a la intimidad en contextos menos coactivos que la escuela, y a través de relaciones de mayor horizontalidad o familiaridad para él. Para ello, en investigaciones anteriores (Ferreira, 2011) planteamos situaciones hipotéticas en contextos o medios tales como la familia y las situaciones entre pares; pero, sobre todo, las ideas acontecidas en el interior del contexto virtual (relaciones entre pares y con adultos desde el correo electrónico). Es por ello que resultó pertinente extender nuestro campo de indagación para, por un lado, contrastar las categorías y resultados obtenidos en el interior de la escuela en otros contextos (indagar si los distintos condicionamientos allí ubicados tenían igualmente pleno derecho

sin las condiciones materiales de lo escolar); y, por otro lado, pensar en la posibilidad de existencia de otros condicionamientos diversos que se presentaran a partir de las ideas infantiles producidas en dichos contextos o medios de relación y producción de conocimiento. Como dijimos, el centrarnos en lo acontecido desde el contexto o medio virtual responde a cómo es allí conceptualizada la intimidad, lo público, lo privado y finalmente la posibilidad de un derecho a la intimidad, por el hecho de consignar en dicho contexto características propias, diferentes a los de otros ámbitos como el escolar. Se trata de prácticas a priori más autónomas, con mayor protagonismo por parte de los niños; de normas, códigos y supuestos entre pares que resultan novedosos, no conocidos a veces por los adultos; sentidos diversos de géneros tradicionales supuestamente análogos (por ejemplo, el epistolar en sus respectivas variantes, los diarios íntimos, etc.) y una relación diversa con las figuras de la autoridad. En este sentido, la pertinencia de seguir indagando dichas ideas desde las redes sociales (especialmente Facebook) posibilitará la complejización del estudio del contexto virtual en general, al tiempo que dicha acción permitirá brindar un sentido más acabado de la posibilidad de incondicionalidad del derecho: abordarla en tanto *horizonte* (Merleau-Ponty, 1999) de posibilidad, identificando distintas dificultades para su formulación (distintos condicionamientos propios del contexto o medio).

Objetivos

El objetivo general es indagar las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad dentro del contexto virtual de las redes sociales (Facebook). Se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- a) Identificar particularidades de las redes sociales (Facebook) que pudieran incidir en la conceptualización infantil acerca objetos de dominio social tales como las dimensiones de lo público, lo privado; la intimidad, su derecho y nuevas formas tales como la extimidad.
- b) Siguiendo el punto anterior, de existir dichas particularidades resultará de interés sentar las bases para una revisión crítico-conceptual acerca de la validez, diferenciación y delimitación de dichas categorías y constructos.
- c) Establecer relaciones entre la edad de los sujetos y las conceptualizaciones del derecho a la intimidad en dicho contexto específico.
- d) Establecer si los niños reconocen el carácter incondicionado del derecho o si, por el contrario, los entienden de manera condicionada.
- e) Delimitar los condicionamientos a las ideas que allí aparezcan, identificando los más preponderantes.
- f) Contrastar y complejizar la noción de incondicionalidad en tanto *horizonte* abordada desde lo indagado en relación al correo electrónico.
- g) Comparar las ideas allí ubicadas con las producidas en otros medios del contexto virtual ya indagadas (correo electrónico) y aproximarnos también a través de la comparación a una exploración de otras redes sociales (Twitter), a fin de obtener un conocimiento más acabado de dicho contexto en general.
- h) Finalmente, desde los datos empíricos se espera poder brindar aportes para una discusión teórica acerca de las llamadas “políticas de privacidad” en las redes sociales, a los fines de problematizar en ellas la tensión existente entre, por un lado, la ponderación del derecho al cuidado de los niños, con su correlativo corpus de herramientas brindadas a los adultos para dicho fin; y por otro lado la inexistente mención a otros derechos tales como el derecho a la intimidad.

Hipótesis

- 1) Los sujetos tienen ideas propias acerca de su intimidad y de algún tipo de expectativa de trato por parte de sus pares y adultos.
- 2) La construcción de ideas acerca del derecho a la intimidad regis-

tra avances en dirección a la incondicionalidad.

3) Existen restricciones propias de diversos contextos, instituciones y medios en donde los niños se desempeñan.

4) Los niños elaboran ideas particulares sobre el derecho a la intimidad en contextos virtuales (entre pares y con adultos), tales como condicionamientos que apelan a un *imperativo de cuidados* a la vez que se presentan más frecuentemente situaciones de *cruce de derechos*; existe una mayor tendencia a prácticas de *intimidad compartida* entre pares (Ferreyra *et al.*, 2012).

5) La noción de intimidad (y su derecho) tal como se conciben clásicamente se vislumbran en tensión con los fundamentos mismos del medio y la época, en tanto se propician prácticas tendientes a la exposición, a la *extimidad* (Sibilia, 2008); sin embargo, esta tensión que mencionamos, fruto de una época y de unos determinados medios y dispositivos, que configuran prácticas, nos permite pensar en otros modos y formas de la intimidad, de lo público, lo privado y lo íntimo no posibles con anterioridad, ni ubicables en otras instituciones, medios o contextos.

6) Más allá de la contradicción aparente entre los fundamentos de las redes sociales y lo atinente a la intimidad y su derecho, es posible pensar en que las redes sociales pueden igualmente propiciar espacios privados, y por ende la posibilidad de pensar la intimidad - derecho a la intimidad; que contemplen a su vez la dimensión del derecho al cuidado. Esto, no sin la introducción de políticas y normativas más allá de las normas que desde las redes sociales se plantean unívocamente.

Tipo de muestra y metodologías

Para poder precisar las ideas infantiles en torno al derecho a la intimidad en contextos virtuales (específicamente desde las redes sociales: Facebook) se planea una indagación cualitativa de carácter exploratorio. En ella se plantea un diseño de entrevistas *clínico-críticas* (Piaget, 1926/1984) a niños y adolescentes de sectores medios de CABA, de 10, 12 y 14 años, con una muestra piloto inicial de 12 sujetos (2 niños y 2 niñas de cada edad).

Procedimiento e instrumentos

En dichas entrevistas se realizará una serie de preguntas semi-dirigidas indagando, por un lado, sus conocimientos generales relativos a Facebook y su funcionamiento y, por otro, acerca de su modo particular de uso, sus prácticas más habituales y algunas conceptualizaciones respecto a la intimidad y peligrosidad relativa a situaciones de vulnerabilidad, tales como suplantación de identidad realizada por adultos, posibles acosos o situaciones de violencia hacia ellos, etc. Al mismo tiempo, serán presentadas situaciones hipotéticas (en forma de narrativas) de la cotidianidad, relacionadas con la utilización de medios virtuales en general y en particular de redes sociales (Facebook), en las cuales fuera vulnerado, o se insinuara la vulneración al derecho a la intimidad, tanto por parte de un adulto (madre, padre) o por parte de algún par (amigo, compañero de la escuela) u otra persona cercana (hermanos).

Las características propias de la metodología clínica permiten reconstruir el punto de vista del niño. Esto resulta fundamental para el abordaje de la temática a estudiar, ya que justamente se intenta elaborar el modo particular en que un niño entiende su derecho a la intimidad: cómo lo justifica, elabora y legitima. Consideramos que las preguntas abiertas y las contra-argumentación propias de este método permiten esta reconstrucción, por el hecho que mediante un interrogatorio dialéctico se deja hablar al niño (no agotando ni desviando nada) y, al mismo tiempo, se formulan hipótesis que se ponen a prueba y no se desvían de lo que se pretende indagar. Nos

situamos en un enfoque exploratorio, atendiendo a la diversidad de las respuestas que los niños nos brindan: buscando su novedad y al mismo tiempo coherencia interna.

El objetivo será, por un lado, contrastar y ampliar los datos obtenidos desde lo indagado sobre el correo electrónico y, por el otro, buscar particularidades propias del objeto de estudio en el interior de las redes sociales (Facebook).

Citamos, primero, algunas de las **preguntas** a realizar. Éstas se subdividen en tres secciones, cada una de las cuales apunta a indagar aspectos particulares de la relación de niño con Facebook.

a) Acerca del conocimiento general y las coordenadas en que usa Facebook:

- “¿Vos usás Facebook? ¿Sabés cómo se usa?”
- “¿Qué pensás de Facebook? ¿Para qué sirve?”
- “¿Desde dónde entrás a Facebook (computadora, celular)?”
- “¿Cuando usás Facebook ¿estás sólo o con alguien más (amigos, padres)?”

b) Acerca del modo y el uso particular de Facebook:

- “¿Qué solés hacer en Facebook?”
- “¿Publicás o subís cosas?”, “¿Qué cosas subís, por ejemplo?”
- “¿Se puede poner y hablar de todo en Facebook?”
- “¿Qué pueden ver las otras personas de tu Facebook?”
- “¿Es lo mismo lo que pueden ver los amigos que los que no son amigos? ¿Hay cosas que puede ver cualquiera?”
- “¿Cómo hacés vos para hablar o decirle algo a alguien en Facebook? ¿Se puede hablar por el muro de la otra persona?”

c) Acerca de las personas con las que se vincula en Facebook:

- “¿Tenés muchos amigos en Facebook? ¿Cuántos más o menos?”
- “¿A quiénes buscás como amigos en Facebook?”
- “¿A quiénes aceptás como amigos en Facebook?”
- “¿Conocés a todos tus amigos de Facebook?”
- “¿Todos tus amigos en Facebook son realmente amigos tuyos?”, “¿Le contás a tus amigos de Facebook lo mismo que a cualquier amigo?”

Estas preguntas son introducidas a los fines de situar características particulares del sujeto en cuestión en relación al contexto a analizar y de sus posibles conceptualizaciones al respecto. En esta fase exploratoria resultará de particular interés indagar en relación a aspectos netamente metodológicos acerca de la relación entre las respuestas de los sujetos encontradas en las preguntas semi-dirigidas y en las narrativas. Esto, a los fines de situar a su vez una inquietud teórica acerca de una posible distancia o divergencia entre lo encontrado en las respuestas a las preguntas semi-dirigidas (que, al ser enunciadas en primera persona al niño tenderían a constituir respuestas más centradas en las propias experiencias) y lo hallado en las respuestas encontradas desde las narrativas (que comportan una estructura más tendiente a un descentramiento).

Luego, enunciamos las **narrativas** a utilizar:

-**Narrativa 0:** “Paula/Nicolás es un chico/a que le gusta subir y postear cosas en Facebook”.

Se espera con esta primera narrativa, por un lado, introducir una modalidad de abstracción tal que permita al sujeto comenzar a responder en pos de una aproximación al uso de la red social. Consecutivamente, será de interés conceptualizar acerca de si el sujeto concibe o no a Facebook como un espacio privado; luego de esta primer diferenciación, solidaria y atenta a lo sostenido desde el marco teórico, será posible indagar sobre las cuestiones en torno a la

intimidad, su derecho, lo público y lo privado. En particular, el foco en esta narrativa estará situado en la variable de la acción de publicar o “postear” contenidos. A su vez, obtener un contraste con la ya mencionada pregunta “¿Se puede poner y hablar de todo en Facebook?”, a fin de observar una posible variación en la respuesta del sujeto, producto de una conceptualización menos estable o de una eficacia asimétrica entre la narrativa y la pregunta en tanto método.

-Narrativa 1: “Un chico de tu edad se da cuenta que alguien se metió y usó su Facebook”.

Será de interés poder indagar desde la misma, en primer lugar, las respuestas de los sujetos en torno a una situación no muy delimitada o especificada de la vulneración del derecho a la intimidad a causa de la intrusión de otro sujeto en dicha cuenta de Facebook. Es decir, generar un primer acercamiento a partir de una vulneración difusa, directa y sin demasiadas especificaciones iniciales ubicadas dentro de la narrativa, permitiendo articular total o parcialmente con los objetivos arriba planteados. A su vez, es posible que de aquí emerjan datos empíricos que posibiliten la discusión acerca de prácticas realizadas por los propios niños/adolescentes tendientes al cuidado (ampliaremos esto hacia el final).

-Narrativa 2: “Estaban dos amigos juntos mirando el Facebook de uno de ellos, y justo en ese momento aparece un mensaje privado de chat, que el chico dueño del Facebook (que se llama Axel) no tenía previsto y que no quería que su amigo mirara”.

Aquí nos centraremos en las relaciones entre pares, es decir, los intercambios dados entre niños y adolescentes mientras utilizan Facebook, tratando de ubicar elementos relacionados a la *intimidad compartida*. Será nuevamente de interés observar el paralelismo, o no, entre el resultado de esta narrativa y la pregunta referida al estatuto de “amigo” de los amigos en Facebook en la construcción de una intimidad compartida.

-Narrativa 3: “Juan le dice a su amigo Francisco que le quiere contar algo: se siente mal y está triste por algo que le está pasando. Entonces, al otro día, Francisco le escribe en su muro diciéndole -que no se preocupe, que todo se va a arreglar-”.

El interés estará centrado en indagar la valoración moral del niño o adolescente en relación a cómo un elemento o contenido que, aunque no se especifique, daría a pensar que fue comunicado de manera más o menos privada es luego, en cierta forma, publicado o dado a conocer (a través de lo escrito en su “muro”). Resultará interesante ubicar en qué medida distintas justificaciones o repudios al accionar del amigo pudieran tener más que ver con la valoración de su intención (es decir, por ejemplo, pensar que “estuvo bien porque quizás ese mensaje hizo que se sintiera mejor”) o, por el contrario, con la posibilidad de tener un miramiento por la vulneración o garantía del derecho a la intimidad. Esta narrativa, además, se conjuga con la pregunta expuesta anteriormente y, ambas, con la hipótesis 5), tendiendo a pensar en las tensiones entre los límites no muy claros entre las esferas pública y privada advenidas desde la aparición de dichos medios virtuales.

-Narrativa 4: “Un chico llamado Ramiro entró a Facebook y vio que su papá/mamá (que tiene también Facebook) había publicado algo sobre él”.

En esta narrativa pretendemos indagar valoraciones de las relaciones de los niños o adolescentes con sus padres vía Facebook: preguntar acerca de situaciones tales como tener de “amigo” a su padre/madre o que estos publiquen o comenten contenidos sobre ellos. Se abre desde aquí un campo de preguntas que tensionan con las modalidades de uso y permisos que dicha red social instituye en relación al control de los padres a sus hijos (posibles *crucés de derecho*), cuestión que por su extensión y complejidad dejare-

mos vacante en estas líneas.

Además, al profundizar más en la argumentación infantil y llegado al caso de que los sujetos ubicasen algún tipo de vulneración a su derecho, será interesante pensar en qué medida las respuestas considerarán un derecho a la intimidad condicionado (sea en relación a una caracterización benefactora, protectora o, más específicamente, aludiendo a un *imperativo de cuidados*).

En todas estas narrativas se re-preguntará y contra argumentará sobre las posibilidades y el modo de que este hecho ocurriera, pensando también en distintas variaciones a la situación inicial; todos estos recursos mencionados, principalmente, a los fines de ubicar las valoraciones morales con respecto a la vulneración del derecho en cuestión.

Ubicar en las respuestas de los sujetos, por un lado, la delimitación y reconocimiento de un espacio privado; por otro lado, identificar posibles condicionamientos a la posibilidad de un derecho a la intimidad y, por último, ubicar situaciones en las cuales pudiera presentarse la incondicionalidad de dicho derecho (ya sea a la manera de una “ausencia de condicionamientos” o de una incondicionalidad como *horizonte*). Desde esta modalidad de abordaje, y no sin ella, será posible preguntarnos acerca de los demás objetivos arriba planteados.

Este tipo de preguntas nos permite relevar de modo indirecto si las relaciones entre niños y adolescentes en contextos virtuales (Facebook) influyen sobre el curso de sus ideas. Cabe resaltar que, tratándose de un momento exploratorio, dichas preguntas generales y narrativas serán puestas en análisis para su eventual reformulación, como así también la posibilidad de introducir nuevos elementos que surjan de lo elaborado y analizado de las propias respuestas de los sujetos.

Para la construcción de las distintas categorías y grupos de recurrencia se tendrá en cuenta:

- por un lado, la elaboración empírica proveniente de las respuestas de los entrevistados (desde las preguntas y narrativas);
- por otro lado, los conceptos teóricos provenientes de investigaciones anteriores en torno al objeto de indagación: las ideas de los niños sobre el derecho a la intimidad (en diversos contextos que han sido indagados tales como el escolar y los medios virtuales -correo electrónico-);
- además, indagaciones sobre la construcción socio-histórica de lo íntimo, lo privado y lo público;
- siguiendo esto último, será pertinente el relevamiento de distintas fuentes bibliográficas que indaguen desde otros enfoques el fenómeno de las redes sociales, Facebook, pensándolas también como una producción socio-histórica;
- por último, será pertinente continuar con el relevamiento de los marcos normativos, reglas, posibilidades y límites que dicho medio virtual plantea, que comúnmente son llamadas “políticas del usuario” o “políticas de privacidad”, extrayendo de su análisis crítico (Ferreira, 2013) aportes para nuestra indagación.

Finalmente, a modo de aporte general, los resultados obtenidos darán lugar a una actividad del conjunto del equipo de investigación destinada a reexaminar el alcance y significado de la categoría de “restricción” para la epistemología de los conocimientos sociales.

Una discusión desde los datos

Dadas las novedosas características de Facebook, a diferencia de los anteriores modos de la virtualidad, puede observarse que emerge una idea de lo público y lo privado hasta hace un tiempo impensada (por justamente empezar a generarse una borradora o

hacer más difusas ciertas fronteras); una *intimidad como espectáculo* (Sibilia, 2008) que es producida y reproducida por distintos sujetos para distintas finalidades y objetivos.

Estas re-definiciones de categorías como lo público, lo privado y lo íntimo por parte de los sujetos conviven, no sin tensionar, con concepciones diversas, y hasta a veces antagónicas, que estos mismos producen desde otros contextos o instituciones. Dicho enunciado es puesto de manifiesto al momento de contrastar las conceptualizaciones en relación al mismo objeto desde distintos contextos, como la escuela, por un lado, y las relaciones vía correo electrónico.

Creemos que así será posible proveer una mirada diversa y novedosa del objeto en cuestión, en tanto permitirá, por un lado, una revisión más exhaustiva de distintos constructos y nociones con los que operamos (tales como la categoría de público, privado e intimidad); por otro lado, el interés de seguir delimitando la noción de incondicionalidad en tanto horizonte, creemos, aportará elementos de juicio a los fines de situar nuevos aportes al entrecruzamiento entre la producción individual de conocimientos sociales dentro de determinados contextos o medios que condicionan dicha actividad cognoscitiva. Esto último, particularmente, tratándose de medios o redes que instituyen normas y reglas precisas pero a la vez problemáticas para su cabal puesta en práctica en torno a su uso por parte de niños y adolescentes. Al mismo tiempo, aportar a la discusión acerca de la eficacia de las políticas de privacidad en Facebook, las cuales están orientadas únicamente a la discusión entre el cuidado y la libre expresión del niño/adolescente, mas no a garantizar un espacio privado que eventualmente permita ejercer prácticas de intimidad.

El derecho de los niños a ser cuidados, ejercido por los adultos, no estaría necesariamente contrapuesto a situar a los niños como sujetos activos en su propio cuidado. Así, resultará interesante proponer espacios de discusión y de elaboración de propuestas y políticas que, situando al niño activamente en el interior del proceso de cuidados, lo conciben como *agentes*. Así, pensamos podrán gestarse las condiciones por las cuales instituir acciones que no contrapongan los derechos de corte proteccionistas (derecho al cuidado) con otros liberacionistas (derecho a la intimidad o a la libre expresión), sin tampoco reducir o anular la tensión que atraviesa esta discusión. En síntesis, aportar nuevas líneas de sentido y de acción desde los datos empíricos provenientes de las respuestas infantiles sobre las ideas acerca de sus prácticas a las discusiones ya planteadas en *La Convención...* y demás espacios, posibilitando así una resolución original a problemáticas actuales proveniente de la acción de dar la palabra a los niños/adolescentes.

A su vez, esperamos aproximarnos a la problemática de las nuevas formas de subjetividad (Benasayag; 2013), en las cuales la tendencia a la exposición parecería constituir, más que una mera práctica, un modo de ser y estar en el mundo que implicaría, en palabras de Paula Sibilia, la posibilidad de una *performance* del yo.

Ante estas cuestiones, surge una pregunta a contrastar desde nuestra indagación: ¿es posible conceptualizar una noción de derecho a la intimidad en Facebook desde los parámetros que hemos estado considerado anteriormente? De este interrogante a trabajar, creemos, se desprenderán análogas preguntas en torno a nuestra mirada sobre lo público y privado, sus fronteras, de cara a nuestra época y su subjetividad.

NOTAS

1- Proyecto UBACyT 20020100100360 (*Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicancias teóricas*, 2011-2014), desde donde se plantea que los conocimientos sociales involucran una tensión entre la construcción individual de ideas y restricciones del sistema institucional: de los diversos contextos y medios donde se producen dichas ideas.

2- Según estadísticas oficiales de Facebook, nuestro país cuenta ya con alrededor de 20 millones de usuarios. Además, el tiempo que los argentinos pasan en Facebook es de 9 horas promedio por mes, lo que convierte a la Argentina en el país cuyos usuarios dedican más parte de su día a estar conectados.

3- Investigación encuadrada en el proyecto de Beca UBACyT Estimulo 2009 de la Universidad de Buenos Aires otorgada al autor, "*Las ideas de los niños acerca del derecho a la intimidad en contextos no escolares*", enmarcada en el proyecto UBACyT P011.

BIBLIOGRAFIA

Asamblea General de las Naciones Unidas (1989) Convención sobre los Derechos del Niño. New York: Naciones Unidas, CRC.

Benasayag, M. (2013). El mito del individuo. Buenos Aires: Topía.

Castorina, J. A. y Faigenbaum, G. (2000). Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques. En J.A. Castorina y A. Lenzi (Compls) La formación de los conocimientos sociales en niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. 19-40. Barcelona: Gedisa.

Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (2000). Algunas reflexiones sobre una sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar, en J.A. Castorina y A.Lenzi (Compls) La formación de los conocimientos sociales en los niños. Barcelona. Gedisa

Ferreira, J. A. (2011) "Contextos, restricciones y producción de las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad: perspectivas en curso". En Investigadores en formación: debates y reflexiones para un pensamiento crítico en educación. Comp. J. A. Castorina y V. Orce. 1º Ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Pág 133 a 140 (ISBN: 978-987-1785-38-4).

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).

Ferreira, J. A. (2013) Análisis de normas y "políticas de seguridad" en Facebook: elementos para pensar la construcción infantil sobre el derecho a la intimidad. -póster- Presentado en el V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XX Jornadas de Investigación - Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 27 al 30 de noviembre de 2013 en la Facultad de Psicología, UBA (ISSN: 1667-6750).

Helman & Castorina (2008) La institución escolar y las ideas del 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.

Merleau-Ponty, Maurice (1999) Fenomenología de la percepción, Editorial Altaya, Barcelona.

Piaget, J. (1926/1984). La Representación del Mundo en el Niño. Madrid: Morata.

La Taille, Y. de, Bedoia, N. G. & Gimenez, P. (1991). A construção da fronteira moral da intimidade: O lugar da confissão na hierarquia de valores morais

em sujeitos de 6 a 14 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 91-110.

Rosemberg, F. y Sussel M. (2010) A convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. En *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 14, 693-728. San Pablo: Autores asociados.

Sibilia, P. (2008) *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

LAS CAPACIDADES DE PEDIR, PRESTAR, INTERCAMBIAR Y COMPARTIR EN NIÑOS/AS DE TRES Y CUATRO AÑOS

Gómez, Valeria Mariel
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Esta comunicación tiene la finalidad de presentar parte del estado de avance del proyecto. Los objetivos son a) caracterizar acciones y argumentaciones de niños/as de 3 y 4 años que muestren el desarrollo de sus competencias normativas referidas a vínculos posesorios con objetos institucionales de uso común en el jardín de infantes; b) exponer las argumentaciones infantiles para pedir, prestar, intercambiar y compartir que impliquen las posiciones jurídicas de proponente u oponente en el conflicto intersubjetivo. El tipo de diseño es exploratorio-descriptivo. La muestra es finalística y la recolección de datos se realiza mediante observaciones semi-participantes en terreno. El tratamiento de datos es cualitativo, de tipo hermenéutico: se analizan fragmentos narrativos verbales y motrices que manifiestan los/as participantes de conflictos intersubjetivos suscitados en clases de sala de cuatro años. Hemos constatado secuencias psicogenéticas en el desarrollo de la capacidad de pedir, prestar, compartir e intercambiar.

Palabras clave

Psicogénesis, Vínculos posesorios, Niñez

ABSTRACT

DEMANDING, GIVING, SHARING AND EXCHANGING CAPACITIES IN THREE AND FOUR YEARS CHILDREN

This paper aims to present the state of progress of the project. The objectives approached are: a) characterize actions and arguments of normative competence related to possessory links with institutional objects of common used in kindergarten, b) present children's arguments to request, borrow and exchange objects at juridical positions of proponent or opponent in the intersubjective conflict. The design is of exploratory and descriptive type. The sample is finalistic and data collection is performed by semi-participant observations in field. Data processing is qualitative, of hermeneutic type: we analyze the verbal and motor narrative fragments which show the intersubjective conflicts participants raised in four years room class. We have observed psychogenetic sequences in the development of demanding, giving, sharing, and exchanging capacities.

Key words

Psychogenesis, Possessory links, Childhood

Introducción

Inscribimos la investigación en el "giro pragmático" que efectúa la investigación en psicología del desarrollo a partir de los '80. El interés se centra en el modo en que los/as niños/as adquieren distintas competencias (cognitivas, lingüísticas, relacionales) en la vida cotidiana, resolviendo problemas habituales en sus contextos de socialización (Bruner, 1983, 1990; Haste, 1987; Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997). Particularmente delimitamos como unidad de análisis central a las *situaciones cotidianas de conflictos intersubjetivos*

sucedidos durante clases de nivel inicial. Esta "unidad de análisis" es un objeto complejo constituido por secuencias de acciones discursivas y motrices de varios sujetos. Un episodio de conflicto, es un relato construido por el/la observador/a que capta las intervenciones relevantes de los participantes del mismo.

Definimos entonces a las situaciones de conflictos como "acciones humanas en interferencia intersubjetiva" (Cossio, 1963, en Ynoub, 2001) organizadas bajo "formatos" (Brunner, 1983) sistemáticos de interacciones normativas que configuran una "zona de construcción" (Newman, Griffin y Cole, 1989). Sostenemos que el proceso de resolución de conflictos intersubjetivos es una zona de construcción que permite el aprendizaje de normas, criterios de justicia y acciones válidas a nivel sociocultural y que promueve el desarrollo normativo infantil. Los episodios de conflictos intersubjetivos pueden comprenderse como problemas de justicia. Sustentamos esta idea en que si se pudiese extraer algún aspecto presente en los distintos usos de la noción de justicia que ha hecho tanto la ética como la psicología del desarrollo moral[i], éste podría referirla a un criterio de regulación de las relaciones intersubjetivas. En este sentido la hemos utilizado y, por ello, un problema de justicia debe entenderse como un conflicto en las interacciones dentro de un contexto regulado por distintas normas (Pizzano, 2002, Pizzano y Gómez, 2003 y Gómez, 2005).

Para clasificar los conflictos intersubjetivos en distintos tipos de problemas de justicia, trabajamos con la categorización elaborada por Pizzano (2002) de las distinciones clásicas realizadas por Aristóteles en su *Ética Nicomáquea* y de Kohlberg (1984, p. 572). Establecimos así tres tipos de problemas de justicia, a saber: problemas de justicia distributivos, problemas de justicia correctivos y problemas de justicia procedimentales. En esta oportunidad trabajaremos sólo sobre problemas de justicia distributiva.

La **justicia distributiva**: remite al primer tipo de justicia particular (especial) definido por Aristóteles, que es la justicia en el sentido de la igualdad. Está restringida a aquellas acciones cuyo objeto sea la distribución o el intercambio de bienes. Para pensar la justa distribución, Aristóteles plantea la proporción analógica establecida entre cuatro términos (por lo menos). Guariglia señala la dificultad de adoptar los criterios que contemplan todos los puntos de vista para establecer los méritos que se deberían tener en cuenta al establecer las justas proporciones (problema de relativismo). A su modo de ver, el punto que Aristóteles pretende establecer es que "sea cual fuere el criterio adoptado, la justicia de una decisión podrá ser sostenida o atacada si en su aplicación se mantiene de modo coherente el criterio elegido para establecer el mérito en todas las proporciones entre personas y cosas que se establezca" (Guariglia, 1997, p. 268).

Analogando estas definiciones con el fenómeno que nos interesa estudiar, decidimos incluir en este tipo fundamentalmente a aquellos conflictos intersubjetivos por la disposición, circulación y uso de objetos materiales (juguetes, útiles, alimentos, etc.) o inmateriales (turnos en un juego, espacio a ocupar, tipos de tareas a realizar,

etc.). Estos conflictos surgen por la falta de acuerdo con el criterio utilizado para fijar las proporciones de la distribución, como por ejemplo entre “a todos por igual” o “mayor parte a algunos que otros de acuerdo al mérito o status”, o bien, disputas por “condiciones de igualdad en el intercambio”, etc. Nuestro interés no está puesto en evaluar o juzgar si tal o cuál criterio es justo (proporcional) y si fue correcto o incorrecto que se mantenga o no tal o cual criterio de proporcionalidad; sino en indagar cuáles son los criterios que regulan los conflictos, cómo se construyen en las clases, si se modifican de acuerdo a las intervenciones que realiza el docente, etc. Es decir nuestro interés está centrado en comprender los modos de resolver este tipo de problema de justicia, en poder identificar los criterios que son considerados válidos e inválidos por los distintos participantes del conflicto y en descubrir aspectos de su génesis.

Dada la complejidad y amplitud del fenómeno, a los fines de esta ponencia, presentaremos parte del estado de avance respecto a dos preguntas guías del proyecto: ¿Qué reconocimientos posesorios se advierten en las conductas y/o argumentaciones que se siguen en las experiencias de *pedidos, préstamos e intercambios*? ¿Qué modalidades *procedimentales* se utilizan para *pedir, prestar e intercambiar objetos* y cómo varían en el desarrollo del niño/a?

Específicamente expondremos motivos de conflicto que dieron inicio a un problema de justicia distributivo cuando el objeto en disputa es de propiedad institucional y las acciones y/o argumentaciones manifestadas por los/as niños/as cuando su función en el conflicto es de proponente (quien demanda) u oponente (quien se defiende o se opone a esa demanda) en la secuencia de resolución del conflicto.

Materiales y Método:

El diseño metodológico es de carácter exploratorio-descriptivo. Hemos trabajado con una muestra finalística, guiados por criterios sustantivos (teóricos) y con la finalidad de asegurar profundidad y riqueza en los datos (Glasser y Strauss, 1980). La muestra se conforma de cien *episodios de conflictos intersubjetivos*. Los episodios fueron registrados en clases de educación física de nivel inicial (sala de cuatro años) de dos colegios privados de Capital Federal y uno de Provincia de Buenos Aires. Los/as niños/as participantes en los conflictos tenían entre tres y cuatro años de edad.

La modalidad de producción del material empírico está integrada por tres formas de registro realizadas simultáneamente en cada una de las clases observadas: a) la videofilmación general de la clase; b) la grabación de interacciones verbales entre los/as participantes de la clase[i] y c) el registro observacional escrito de los episodios de conflicto realizado por parte de un/a observador/a-investigador/a[ii]. Diseñamos un protocolo de recolección de datos que permitió realizar una síntesis organizada y sistemática de la información producida.

El procedimiento de análisis es de tipo cualitativo, enmarcado en un proceso hermenéutico de las interacciones: se interpretan las acciones y fragmentos discursivos de los distintos actores del episodio. La interpretación se realiza desde categorías conceptuales sustentadas en el marco teórico de la investigación.

Resultados

• Motivos de conflicto en problemas de justicia distributiva

Los motivos de conflicto que dieron origen a problemas de justicia distributivos caracterizados por *disputas por el uso de un objeto de propiedad institucional* (objetos de uso común para todos los integrantes de la clase) son:

- Forcejeos entre niños/as para ocupar el objeto y/o quitárselo a otro/a;

- Pedido del objeto para hacer uso del mismo por parte de un/a niño/a y negativa de otro/a
- Pedido del objeto a modo de préstamo por parte de un/a niño/a y la negativa de otro/a
- Pedido del objeto para uso compartido por parte de un/a niño/a y la negativa de otro/a
- Pedido de uso alternativo del objeto (turnos) por parte de un/a niño/a y la negativa de otro/a
- Pedido de intercambio de objetos por parte de un niño/a y la negativa de otro

• La función del proponente o demandante en el episodio de conflicto

El proponente es quien actualiza un conflicto, demandando a otro/a respecto a alguna acción y/o demandando la intervención del docente (función de juez) para que medie en el conflicto iniciado.

Coincidiendo con Ynoub (2001), evidenciamos que las primeras formas de demanda son enactivas, es decir acciones sensoriomotoras que se realizan a partir de una interacción. Las principales son el **llanto**, el **grito** y los **forcejeos** con otros/as. Podemos afirmar que inicialmente estas acciones no son intencionales, son reacciones espontáneas, pero luego, al asociarse con las acciones que a continuación realizan los/as otros/as, se organizarían con intencionalidad. Se construyen así como habilidades adquiridas por la práctica intersubjetiva y se configuran como modos aprendidos para demandar ciertas acciones en los/as otros/as: el cese de acciones por parte del oponente en el conflicto o la intervención del adulto en función de autoridad. El modo más complejo de estas manifestaciones, aunque ya pasando al plano simbólico, se da cuando los/as niños/as: **exclaman “no”** en su intento de detener o denunciar a su oponente; o **exclaman el nombre del docente** (nombre de pila o su referencia institucional “seño”, “profe”, según sea el modo instituido de comunicación), solicitando su intervención. Pueden hacerlo también al tiempo que gritan, lloran y/o forcejean.

La intervención del docente, siempre interrumpe estas situaciones enactivas y da comienzo a la circulación de la palabra. La palabra y la comunicación verbal vendría a ponerse en el lugar de la acción sensoriomotriz. Se habilita así la posibilidad de que el/la niño/a participe en un formato de interacción verbal, anticipador de las habilidades jurídico-sociales que irá construyendo. Los interrogantes del docente acerca de las demandas del niño/a que llora, grita, etc., parecería que en un inicio caen al vacío, ya que los/as niños/as no dan respuesta; pero poco a poco van facilitando la constitución de la facultad cognitiva de demandar.

Veamos ahora, cómo se ponen en acto estas demandas que enuncian los proponentes del conflicto en problemas de justicia distributiva:

- Una de las primeras y más recurrentes demandas que formalizan los/as niños/as para reclamar su derecho a uso u ocupación de objetos y/o espacios es argumentando **prioridad de ocupación del objeto o espacio**: “*Es mío, yo lo tenía*”; “*Este es mi aro, yo estoy adentro, ustedes no*”; “*Me lo sacó*”; etc. Estas demandas son esgrimidas tanto ante el docente como entre pares. Hemos constatado que para todos los/as niños/as (que conformaron la muestra), este tipo de enunciados se consolidaban como resguardos posesorios. Afirmar estar ocupando el objeto o el haberlo hecho en primer lugar, se constituye en un argumento válido para reclamar el derecho a posesión del mismo.
- Hemos constatado otras demandas, en donde los proponentes denuncian que un par no les “presta el objeto”. Los enunciados más recurrentes son: “*Leo, Valen no me quiere prestar*”; “*Santiago no está prestando*”; “*Ella no me deja jugar ahí (columpios). No me*

presta"; *"Mate no me quiere prestar la paleta"*; *"No me presta eso"*. Cabe aclarar que estas demandas las registramos sólo en clases en las que el docente en conflictos previos, proponía el **préstamo** como una forma válida de resolución de problemas distributivos. Habría una norma básica que sostendría que los objetos institucionales de uso común se deben prestar. En estas clases, nadie puede pretender el uso ilimitado de un objeto si otro/s también desea/n usarlo. Esta norma, en algunos casos entra en contradicción con la norma que otorga derecho de uso por prioridad de ocupación. Ante situaciones en las que un/a niño/a argumentaba su derecho a uso por haber ocupado primero el objeto, otros comienzan a argumentar (sin invalidar la norma anterior), que luego de ocuparlo, debe prestarlo.

La demanda de préstamo en estos casos, no siempre implica comprensión integral de dicho acto. En sí un préstamo es dar una cosa a alguien para que la use durante un tiempo y después la devuelva. Es decir, en un préstamo está implicada también la obligación de devolver o restituir la cosa a quien otorgó el préstamo. En todos los/as niños/as pudimos identificar, que la demanda de préstamo estaba orientada a que el otro deje de usar el objeto y se lo otorgue (primer aspecto del préstamo), pero en ninguno encontramos que en la demanda se explicita el compromiso a retornar luego el objeto.

Sí registramos, aunque en menor cantidad, algunas demandas que se iniciaban porque alguien no cumplía la segunda parte del préstamo: *"Yo le presté, y ahora no me lo quiere dar"*; *"Él no me presta y yo le presté mucho rato"*. En estos casos entendemos que la demanda implica una coordinación social de acciones en donde el mutuo reconocimiento de derechos y obligaciones supone la reversibilidad práctica: si doy algo en préstamo, se espera que quien lo recibe retorne luego el objeto conservado.

No hemos registrado conflictos por préstamos en los que el objeto en préstamo, luego de ser usufructuado, se haya modificado (rotura, consumo, etc.), así que no pudimos constatar otro aspecto de la reversibilidad práctico social que es la exigencia de que el objeto retorne compensado (Ynoub, 2009).

· En algunos/as niños/as identificamos una demanda que sería por el **intercambio** de objetos, pero usando la palabra "prestar": *"Yo te presto éste y vos me prestás ese"*; *"Me tenés que dar uno porque yo te presté"*. Pareciera que si alguien realiza un préstamo quien lo recibe tiene la obligación de realizar el mismo acto con otro objeto. También registramos que para solicitar intercambios usan la palabra "dar": *"Dame ese y yo te doy este"*; *"Me tenés que dar, vos tenés el que era mío"*. Lo interesante aquí es que en ambas modalidades enunciativas se exige la reciprocidad de un intercambio, debe haber una coordinación mutua de acciones de dar o prestar realizada de forma simultánea. Cabe aclarar que no hemos podido constatar si para los/as niños/as hay diferencias semánticas al usar una u otra palabra para enunciar la demanda de intercambio. Creemos que no, porque a las demandas por intercambio de préstamos no les siguió nunca la exigencia de que los objetos sean retornados al sujeto que los poseía inicialmente. Lo que tampoco encontramos son demandas por la validez del intercambio, planteando un problema por la equivalencia o proporcionalidad que debería haber en el mismo. Creemos que esto se debe a que todavía se rigen por el valor de uso de los objetos.

· Una demanda cercana al pedido de préstamo es la solicitud de **compartir** el objeto o la denuncia de que alguien no lo hace. Los enunciados más comunes son: *"No quiere compartir"*; *"No comparte conmigo el juego"*.

La diferencia es que en esta demanda, el reclamo es que el objeto sea usado simultáneamente por todos los interesados en el uso del

objeto o espacio de juego. (En el préstamo, quien presta pierde por un tiempo la posibilidad de usufructuar el objeto). Al igual que las demandas de préstamos, éstas las registramos en clases en las que el docente sostiene la norma de que los objetos de uso común se deben compartir. Especialmente cuando hay escasez de objetos y más de un/a niño/a quiere usar el mismo objeto, el docente propone que una forma válida de resolución del conflicto es el uso compartido.

· La función de proponente también la encontramos cuando exigían la regulación temporal del uso de objetos y espacios: formalizaban la demanda al denunciar el no cumplimiento de **turnos**: *"Leo, Candela se subió dos veces y no me deja"*; *"Agus me pasó cuando yo estaba acá"* (*Haciendo fila esperando el turno*); *"Me toca a mí, vos tenés que esperar tu turno"*. Este tipo de demanda implica la coordinación social y el mutuo reconocimiento en una situación común. Si bien cabe aclarar que las demandas se explicitaban como modo de exigir o garantizar la posibilidad de que otros/as permitan el uso del objeto u espacio, es decir, la posición era siempre egocéntrica.

· **La función de oponente en el episodio de conflicto distributivo:** Como dijimos anteriormente, su accionar es opuesto al del proponente (porque le disputa el objeto, se defiende de su accionar, lo ataca o es destinatario de su reclamo, etc.); y es análogo a la *parte demandada* del juicio.

Al igual que con la función del proponente, hemos evidenciado una secuencia que va de formas enactivas (llanto, gritos, forcejeos, empujones y golpes) de respuesta a la demanda de otro, a formas argumentativas.

Las argumentaciones, a modo defensa a las demandas del proponente, son del mismo tipo que las que distinguimos en el apartado anterior al analizar los enunciados verbales de los/as niños/as que demandaban. Es decir, el sentido de las normas que sustenta los enunciados verbales, es el mismo. Lo que cambia es la función: defensa en vez de demanda.

Haciendo una breve síntesis de los **enunciados verbales de los oponentes** según sea el tipo de problema de justicia, podemos afirmar que:

En los problemas de justicia distributiva hemos distinguido la función del oponente de los siguientes modos: a) **de modo simétrico disputando el objeto y defendiéndose enunciando la misma demanda al proponente** (como el ejemplo de recién). El enunciado más simple es el que argumenta por deseo de uso *"yo lo quería"*, *"lo quiero yo"*, *"a mí me gusta, dámelo"* etc. Luego se esgrimen argumentos sostenidos en las normas de prioridad de ocupación, préstamo, intercambio, compartir y alternancia temporal para el uso del objeto; b) **defendiéndose de la acusación** de no prestar, no compartir, quitar el objeto que estaba usando otro, no alternar el uso del objeto. bi) **Defensa por negación:** A veces, los argumentos se inician con la palabra "no" y siguen con las mismas palabras que usó el demandante. Ej: *"No, yo no se lo quité"*; *"No, mentira, yo no lo uso siempre"*, etc. En algunas ocasiones, sólo se enuncia la palabra "no". Interpretamos esta defensa por la negación como el modo más simple. bii) **Defensa por afirmación de posición normativa:** Otras veces los argumentos afirman en la defensa una posición normativa contraria a la recibida como acusación. Ej: *"Yo sí que presto"*, *"Yo le dejo su turno"*, etc. Aquí no sólo se niega la acusación recibida, sino que se manifiesta a nivel discursivo una posición acorde a las normas que se consideran válidas en el contexto.

Conclusiones

Intentamos hasta aquí mostrar cómo se van construyendo las competencias normativas que se refieren a vínculos posesorios. Cuando un niño aprende a decir que algo es suyo, aprende a conferirle “permanencia al objeto”; cuando aprende a intercambiar, aprende a “establecer equivalencias y a compensar” entre lo que da y lo que recibe; cuando aprende a prestar, aprende a “temporalizar” y a entender la “reversibilidad” presupuesta en esa experiencia o ese acuerdo social (Ynoub, 2001).

Vemos en todas estas demandas la capacidad que han desarrollado los/as niños/as para pedir y reclamar el uso de un objeto, pero de acuerdo a los vínculos jurídicos que se reconocen como válidos en el contexto escolar en el que habitan. Estas interferencias entre sujetos y objetos sólo pueden ser comprendidas si se incluyen los contextos transubjetivos. La interferencia intersubjetiva se determina siempre por referencia al contexto social. Podríamos afirmar que si cambia el contexto cambian las relaciones de reconocimiento.

El pasaje del llanto, grito y forcejeo a cualquiera de estas argumentaciones propuestas por los/as niños/as para dar inicio a la instauración de un problema distributivo, implica el reconocimiento de relaciones jurídicas entre los sujetos y los objetos. Consideramos que en su participación en este tipo de conflictos, el/la niño/a ha averiguado cómo distinguir si un objeto es de él, no es de él, cómo se consigue y qué debe hacer para que se le reconozca la apropiación del mismo.

Han aprendido que no se puede disponer de las cosas de cualquier modo, ya que éstas tienen distintos reconocimientos jurídicos. Estos/as niños/as han aprendido, según el contexto escolar del que han participado activamente, que los objetos pueden ser intercambiados, prestados, compartidos, alternarse en su uso, poseerse según prioridad de ocupación; y que estas formas jurídicas de relación con los objetos están resguardadas por la autoridad escolar.

NOTAS

[i] “En el campo de la ética, concentra gran parte de las teorizaciones y de los debates desde el tratamiento que le diera Aristóteles en su *Ética Nicomáquea* hasta la contemporánea filosofía moral que establece a partir de criterios de justicia el marco de la acción social y política (Rawls, 1971, por ejemplo). En la psicología del desarrollo moral, y solo para referir la importancia que ocupó en las obras de sus dos principales mentores, mencionamos que Piaget (1932) dedica todo el capítulo 3 a su estudio y Kohlberg (1984, pp. 225-232) concluye definiendo su teoría como “la reconstrucción racional de la ontogénesis del razonamiento de la justicia”. Dentro del conjunto de investigaciones de Samaja, se sostiene que la justicia es el principio de equilibración de los fenómenos sociales (entendidos éstos como interacciones jurídicamente reguladas) y se postula como hipótesis que constituye el antecedente genético en la *praxis* socio-histórica de las equilibraciones cognitivas (Samaja, 1999)” (Pizzano, 2001).

[ii] Para poder registrar de modo fidedigno las manifestaciones verbales del docente y niños o niñas, el profesor de Educación Física lleva consigo un dispositivo de grabación (MP4). Esto posibilita la toma textual de los actos de habla manifestados por los niños y niñas que estén realizando el acto comunicativo junto al docente en el contexto de la clase.

[iii] La observación fue semi-participante: se concurría sistemáticamente al jardín (dos veces por semana durante tres meses) a observar. Decidimos insertarnos en el medio natural en el que se desarrolla la vida cotidiana de niños/as y docentes en las clases de educación física de nivel inicial. Trabajamos así con una fuente de datos primaria (la observación *in vivo*) a fin de promover la “validez ecológica de los datos” (Samaja, 1993), la cual se caracteriza por la observación continuada de fenómenos en estudio en un amplio rango de situaciones reales. El/la investigador/a se incluía en los

espacios donde niños/as y docentes realizan sus actividades y registraba lo observado, sin propiciar interacciones específicas y sólo respondiendo ante las iniciativas de los/as niños/as. La forma de registro es abierta a modo de notas de campo, intentando que la escritura sea descriptiva de lo observado (distinguiendo sentimientos, percepciones, etc. del observador de los enunciados narrativos “objetivamente” observados)

BIBLIOGRAFIA

- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós. 1990.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza. 1991.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1980). *The discovery of grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publ.
- Gómez, V. (2005). *Procesos constructivos de configuraciones normativas y valorativas en torno al uso del cuerpo. Un estudio exploratorio en el contexto regulativo de clases de educación física escolar. Informe final Beca UBACyT categoría maestría (2003-2005)*. Inédito
- Guariglia, O. (1996). *Moralidad. Ética universalista y sujeto moral*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Haste, H. (1987). *La adquisición de reglas*. En Bruner, J. y Haste, H. (Comps.). (1987). *La elaboración del sentido La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós. 1990.
- Kohlberg, L. (1984). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer. 1992.
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1989). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata. 1991.
- Pizzano, A. (2001). *La experiencia moral infantil. Un estudio de episodios de cambio y transgresión de normas instituidas. Informe final de beca de investigación, categoría maestría, UBACyT (1999.-2001)*. Inédito
- Pizzano, A. (2002). *La experiencia moral infantil. Un estudio exploratorio de episodios de conflictos con normas en el ámbito escolar. Xº Anuario de Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología, UBA., p. 453-466*
- Pizzano, A., Gómez, V. (2003). *Elementos para el estudio de la relación entre las intervenciones docentes y el desarrollo moral infantil. XI Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, U.B.A., pp. 539-548*
- Wertsch, J.; Del Río, P. y Álvarez, A. (1997). *Estudios socioculturales: historia, acción y mediación*. En Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp.9-32.
- Ynoub, R. (2001). *Semiosis y subjetividad en la experiencia coexistencial. Elementos narrativos, lógicos y retóricos para describir la conducta normativa en la primera infancia. (Tesis doctoral inédita)*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires.

REALISMO EMOCIONAL INFANTIL: APROXIMACIÓN A LAS CONCEPCIONES EMOCIONALES EN LOS NIÑOS

Gorostiaga, Damian

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Se trata de caracterizar las Concepciones emocionales de los niños postulando un Realismo Emocional definido como la propensión a concebir las emociones con características del mundo físico. Para ello se discuten las características del Realismo Infantil (Piaget, 1926) frente a las críticas dualistas de la Teoría de la Mente (Wellman, 1990). Se presenta un estudio evolutivo, descriptivo; donde a través de un procedimiento cualitativo y una entrevista diseñada a tal efecto, se reconstruyen las concepciones que los niños tienen sobre el mundo emocional. Se concluye que hay una tendencia a caracterizar las cualidades afectivas y los estados subjetivos, por sus propiedades externas, extendidas y localizadas espacial y temporalmente, centrada en los aspectos más visibles, comportamentales, situacionales; por lo que el rasgo principal que organiza la concepción propia de este realismo, es la confusión de emoción-expresión-situación.

Palabras clave

Realismo Infantil, Teoría de la Mente, Emoción, Concepciones de los niños

ABSTRACT

CHILDHOOD EMOTIONAL REALISM: APPROACH TO EMOTIONAL CONCEPTS OF CHILDREN

These conceptions characterize childhood emotional postulating an Emotional Realism defined as the propensity to conceive emotions with features of the physical world. This features childhood Realism (Piaget, 1926) are discussed against dualistic reviews of theory of mind (Wellman, 1990). An evolutionary, descriptive study was presented; where through a qualitative method and an interview designed for this purpose, the concepts that children have on the emotional world are rebuilt. We conclude that there is a tendency to characterize the affective qualities and subjective states, by their external, extended and spatial properties you locate and temporarily focusing on the most visible, behavioral, situational aspects; so the main feature that organizes the very conception of this realism, is the confusion of emotion expression-situation.

Key words

Childhood Realism, Theory of Mind, Emotion, conceptions in children

1)EL REALISMO INFANTIL Y LAS CRITICAS DUALISTAS DE LA TEORIA DE LA MENTE.

“Un sobrino mío, tendría cinco o seis años entonces -mis fechas son bastante falibles-, me contaba sus sueños cada mañana. Recuerdo que una mañana (él estaba sentado en el suelo) le pregunté qué había soñado. Dócilmente, sabiendo que yo tenía ese hobby, me dijo:

-Anoche soñé que estaba perdido en el bosque, tenía miedo, pero llegué a un claro y había una casa blanca, de madera, con una escalera que daba toda la vuelta y con escalones como un corredor y además una puerta, por esa puerta saliste vos.

Se interrumpió bruscamente y agregó:

-Decime, ¿qué estabas haciendo en esa casita?” (Borges J. L)

Madres y padres tienen conocimiento de tales ocurrencias y confusiones, que la psicología evolutiva ha caracterizado de manera sistemática como Realismo Infantil, que siguiendo a Piaget (1926), se define como la tendencia del pensamiento infantil a atribuir existencia sustancial a fenómenos o productos psíquicos.

Así los niños pequeños creen que los sueños les vienen desde la habitación y la noche, y que son imágenes externas que otras personas también pueden ver. Su aspecto más realista surge de la emoción, que asustando los despiertan pensando que lo soñado tiene un carácter objetivo y real. Y aún los niños más grandes (como en el sobrino de Borges), siguen creyendo que se ha estado en los lugares y con las personas con que se sueña.

Esta propensión epistémica a la indiferenciación entre lo subjetivo y lo objetivo, ha recibido críticas dualistas provenientes de la llamada Teoría de la Mente en su versión más clásica y dura (Wellman, 1990).

En las críticas se sostiene que los chicos comprenden el carácter no real de los pensamientos: Así un niño que quiere galletitas, si le decimos que piense una, no se conforma invocando su imagen para comerla. Y si está jugando a que una banana es un teléfono; no sucede que cuando quiera hablar de verdad, agarre la banana, ni que tampoco se coma el teléfono.

Se afirma así que los niños les conceden a los pensamientos una serie de propiedades diferentes a la de los objetos físicos (por ejemplo, que no se pueden tocar), y no confunden lo que representa el juego con lo que pertenece a la realidad.

De todo ello se concluye que los niños desde los tres años (y quizás antes), son dualistas: Esto es, que son capaces de establecer la distinción básica entre los fenómenos de la mente y los fenómenos del mundo material.

También en lo que sigue sostendré que la comprensión cotidiana del sentido común adulto descansa sobre un dualismo ontológico fundamental: los fenómenos mentales internos por un lado y los fenómenos físicos externos por el otro. Sucede que de manera habitual nos entendemos a nosotros mismos y a los demás como sujetos con una vida mental: con sensaciones, sentimientos, emociones, deseos, creencias, recuerdos, ilusiones, pensamientos, rasgos de carácter, aptitudes, voliciones; que atribuimos y con las que explicamos y pre-

decimos las manifestaciones conductuales. Se parte del hecho evidente, de que nadie necesita ser un psicólogo profesional para poder preguntarse por lo que hacen las personas y por cómo encajan con lo que nosotros hacemos, apelando para ello a pensamientos, deseos y emociones. Esa es nuestra psicología cotidiana, de sentido común; psicología "natural", de todo ser humano, con la que recortamos un sector de la realidad que denotamos a partir de unos fenómenos, eventos, estados y procesos caracterizados como psíquicos. Y como nadie necesita ser Psicólogo Diplomado para explicar y predecir la conducta en esos términos, se dice que esa manera de postular estados mentales para dar cuenta de las acciones propias y ajenas constituye una "Teoría de la Mente" (Gorostiaga, 2002b).

Así también los niños tienen una psicología intuitiva. Sin embargo también presentan una peculiaridad: Son unos psicólogos exagerados. Este Animismo infantil, que consiste en la extensión de la atribución mentalista a objetos que no lo son, parece refutar esa creencia tajante y rígida del dualismo (Riviere, 1991:43; Delval, 1975).

Avanzando en el debate y en la discusión, Wellman distingue un realismo (ontológico) infantil y un realismo (epistemológico) infantil (1990: 33). Con el primero hace referencia al estatus existencial de los fenómenos psíquicos, mientras que el segundo hace referencia a su origen y naturaleza. Así, si bien los niños delimitan un conjunto de fenómenos mentales de otros que no lo son (ontología dualista difusa e intuitiva), también se constata que justamente el animismo y el realismo infantil, consisten en la confusión relativa de los planos ontológico/epistemológico; y que las conceptualizaciones infantiles irán en la dirección de esa progresiva diferenciación y especificidad de los hechos psíquicos (1).

Por otra parte, creemos que tal tendencia vinculada al egocentrismo, se prolonga más allá de la infancia y la niñez. También Freud, como Borges, sostiene la superposición en un plano del sueño y la vigilia, de la fantasía y la realidad. Que como los poetas, no es imposible que toda la vida sea un sueño. O para decirlo en términos Freudianos, que nos despertamos para seguir soñando (2).

Así, el animismo y el realismo propios del niño persisten en formas del pensamiento adulto: en las creencias del pensamiento mágico y mítico (Ruiz, R.H., 1994), en las formas metafóricas de la vida cotidiana (Lakoff y Johnson, 1980) y en el arte.

Ese plano de confusión, no implica que no haya a su vez diferenciación de ficción y realidad.

Hay diferenciación y confusión relativas (Quintanilla y Sarria; 2003). Relativa a la capacidad cognitiva, y al momento del desarrollo. Relativa al contexto y la situación (no es lo mismo el juego de ficción que la situación adaptada a una tarea). Relativa al tipo de fenómenos: Porque como veremos, las reacciones emocionales, son las que promueven la indiferenciación con la realidad. La observación de las intensas reacciones emocionales que provocan los pensamientos en los niños (el niño que piensa en un monstruo, rápidamente puede entrar en pánico), nos permite inferir que lo están viviendo como si fuera real y por lo tanto hay una confusión. También los adultos cuando vemos una película de miedo, lo sentimos, en ese contexto ficticio. La reacción emocional, sigue estando presente en los adultos, por lo que se supone que hay una continuidad entre la ficción infantil y la ficción adulta. La diferencia con el niño, es que a pesar de la reacción emocional, el adulto no duda del carácter ficticio de lo que está viendo. Lo que en otro aspecto, lo vuelve aún más paradójico (paradoja de Redford) ¿Cómo puede emocionarnos una narración que sabemos ficticia? Creo que el problema de la filosofía analítica de la mente, es que no es posible, desde la lógica, que haya "creencias a medias" (un poco reales y un poco ficticias).

Digamos finalmente que la cuestión de la materia y el objeto de estudio de la psicología ha sido debatida largamente en la historia (Ruiz, R. H., 1995). También nos guía la hipótesis de que hay un dominio de hechos que llamamos psíquicos, que presentan especificidad y características diferenciales respecto de los hechos que abordan las ciencias naturales (Ruiz, R. H., 1986).

2) LA EXPLORACION DE LAS CONCEPCIONES EMOCIONALES EN LOS NIÑOS(3).

Por nuestra parte, las investigaciones que hemos podido realizar (Gorostiaga, 2002a) acerca de "las concepciones sobre la emoción en el niño", van en esa dirección, y muestran que los niños/as tienen sus propias convicciones sobre las emociones aunque no sean capaces de expresarlas de la manera organizada en que los hacen los niños/as mayores, los adultos y los científicos. Así, las actividades que realiza el niño/a para desenvolverse en el mundo se apoyan en regularidades que ha construido y que atribuye a la realidad, y en representaciones y anticipaciones de lo que va a suceder. Hemos podido constatar que los niños/as manifiestan molestias, inquietudes y malestar de una manera diferente a la de los adultos y que desde muy pequeños se preocupan por el origen del sufrimiento, del placer y del conflicto emocional; y que elaboran algún tipo de concepción para dar cuenta de tales asuntos. Los niños/as hacen preguntas a los adultos, mantienen conversaciones con otros niños y participan en interacciones en las que refieren ideas sobre sus gustos, preferencias y aflicciones de maneras que a veces parecen curiosas, sorprendentes y otras veces incomprensibles. Según todo ello es posible constatar que los niños/as realizan un esfuerzo por entender y darles sentido a sus experiencias emocionales y que tratan también de organizar las situaciones y la información emocional que reciben de los adultos (Paladino, Gorostiaga, 2010). Los resultados muestran que las emociones tienen intrincadas relaciones con sus convicciones y conceptos, por lo que resulta necesario integrar para su interpretación las dimensiones básicas de la cognición y la afectividad.

Las cuestiones apuntan a formular el problema de "¿qué es una emoción para el niño/a?", ¿"qué piensan y qué saben los niños/as sobre la realidad emocional?", ¿qué términos utilizan para identificar a las emociones y qué relaciones establecen entre ellas?, ¿qué clasificaciones hacen de las emociones?, ¿Cuáles son las positivas, las negativas, las básicas, las derivadas, las simples y las complejas? ¿Qué interpretaciones tienen de las causas de las emocionales y cómo esto influye en su capacidad para enfrentarse a experiencias que les producen preocupación o miedo? ¿Comprenden gradualmente mejor la vida emocional, -y si es así- cómo cambian con la edad los conocimientos que tienen sobre la emociones y las estrategias de afrontamiento?

Se trata de un estudio evolutivo, descriptivo y cualitativo, acerca de las concepciones emocionales en el niño. Para ello diseñé e implementé una entrevista semiestructurada, en profundidad y de aplicación individual, a los fines de comprender las concepciones de los niños/as respecto de sus experiencias emocionales. La misma consistió en preguntas básicas guionadas, comunes a todos los sujetos, orientadas para un diálogo abierto y flexible; y operacionizadas según los contenidos problemáticos de la vida emocional delimitados en la investigación.

Se conformó una muestra por conveniencia de 100 niños/as entre 5 y 14 años de La Plata, Buenos Aires, Argentina, de similares niveles socioeconómicos. Se dividieron grupos por edad y género: 5 años (n=10, 5 mujeres, 5 varones), 6 años (n=10, 5 mujeres, 5 varones),

7años (n=10, 5 mujeres, 5 varones), 8años (n=10, 5 mujeres, 5 varones), 9años (n=10, 5 mujeres, 5 varones), 10años (n=10, 5 mujeres, 5 varones), 11años (n=10, 5 mujeres, 5 varones), 12años (n=10, 5 mujeres, 5 varones). 13años (n=10, 5 mujeres, 5 varones). 14años (n=10, 5 mujeres, 5 varones). Las entrevistas duraron alrededor de 40 minutos; fueron grabadas y transcritas palabra por palabra, explorando los asuntos referidos a su: Identificación, Nombres, Caracterización, Reconocimiento, Clasificación, Determinación causal y situacional, Afrontamiento, Regulación, Extensión (límites de la realidad emocional) y Ambivalencia-Conflicto. Si bien el instrumento de recogida de los datos es fundamentalmente verbal, a los fines de suscitar y focalizar las cuestiones, se presentaron una secuencia de imágenes de expresiones faciales. Para el análisis, se crearon de modo constante, categorías cualitativas siguiendo los pasos para la codificación, seleccionando los términos expresados en el discurso de los niños/as, agrupando en unidades relevantes y significativas, que mantuvieran conexión con el marco conceptual, procediendo inductivamente y de modo provisorio hasta la inclusión de nuevos datos tanto a nivel empírico como conceptual (Valles, 1997; Delval, 2001).

3)EL REALISMO EMOCIONAL EN EL NIÑO: La emoción como Expresión. "Ojos que no ven, corazón que no siente".

Por lo tanto, siguiendo a Piaget, llamaremos Realismo Emocional, a la manifestación del realismo infantil en el plano emocional: la propensión a concebir las emociones con características del mundo físico que tienen los niños hasta (aproximadamente) los 7 años de edad. Sus principales rasgos son:

-Las emociones son eventos externos:

Los niños/as de este nivel, conciben la existencia de situaciones y expresiones emocionales.

Hay una tendencia a caracterizar las cualidades afectivas por sus propiedades externas, estableciendo una equivalencia entre el estado subjetivo y su expresión.

Extendidas y localizadas espacial y temporalmente, se centran en los aspectos más visibles, comportamentales, situacionales; por lo que el rasgo principal que organiza la concepción propia de este realismo, es la confusión de emoción-expresión-situación.

Por ejemplo, para los chicos y chicas de este nivel conceptual "La alegría está en la boca", "La tristeza está en las lágrimas...en el llanto...en el juguito de la flor".

"(La tristeza se siente) adentro de los ojos, porque lloraba".

Identifica que un hombre está enojado, "Porque se ve, lo veo" (en la boca, en los ojos), Así en general, reduce todo sentimiento a su expresión (sonrisa, llanto, lágrimas, manos, ojos, saltar, correr, gritar).

-Las emociones son propiedad del objeto y la situación.

Hay una primacía del objeto y la situación. Están en el mundo y en las cosas.

Consideran las emociones como independientes y subsistentes en sí mismas e impuestos por el objeto y la situación. Se localizan y focalizan en una situación concreta y tienen la "densidad y el peso" de los acontecimientos. Son estados fácticos y no dispositionales.

-Las emociones nos afectan y son reactivas a la situación.

Se concibe el registro y captación individual de su impulso, pero eso no quiere decir que haya un sujeto que la produzca. Más bien, las conciben como una relación de exterioridad. Les vienen desde afuera y los poseen de manera pasiva. Las propiedades externas del evento y del objeto que ejerce su atracción, son las causantes

de la emoción y suficientes para caracterizarla, estableciendo una correspondencia entre el estado subjetivo y el pensamiento sobre la situación. En tal caso, la subjetividad está concentrada en el valor del objeto.

Las emociones dependen y están definidas por el contexto donde acontecen y son consecuencias directas y están naturalmente conectadas a eventos, sucesos, acciones y normas típicas de las situaciones y el objeto. De allí que la diferenciación de las emociones provenga de las expresiones y situaciones prototípicas.

Así, si un chico se perdió en el supermercado, llora, tiene miedo o tristeza, y la forma de solucionarlo es que venga la mamá.

-La emoción es un evento actual y presente.

Centradas en el aquí y ahora, son estados pasajeros, episódicos.

Desgajan a las emociones de su pasado y las representan como si estuvieran total y claramente determinadas por las cosas que afectan en el presente, a la situación actual.

De allí que la Sorpresa sea el prototipo de la emoción en la infancia.

-Las emociones "se ven".

Se captan de manera directa, inmediata y objetiva.

Casi el lema del realismo emocional podría resumirse en el siguiente enunciado: "ojos que no ven, corazón que no siente".

-Emociones no son del organismo sino del cuerpo como representación social.

No hay referencia clara a los cambios somáticos y viscerales. La concepción del realismo emocional, difiere de la concepción experta (psicológica/neurológica/biológica), según la cual ésta última incluye necesariamente la referencia a estados fisiológicos del organismo (James, 1884). Así el cuerpo es reducido a su expresión (típicamente facial) o a su representación social (el corazón, la cabeza, el cerebro). También se constata en los niveles superiores, una progresiva anatomización de las emociones. Es decir, que se pasa de una localización en la situación y en la expresión facial y corporal (propia del realismo), a una representación social anatómica. Así en todos los niveles conceptuales el corazón es un tópico emocional y una construcción social típica de la cultura.

-Las Emociones son básicas, simples, discretas, antitéticas, secuenciales, y prototípicas:

Los niños/as de este nivel inferior, conciben y nombran unas pocas emociones básicas con las que agrupan el conjunto de la afectividad. Los niños se conciben como capaces de saber si tienen miedo, sorpresa, alegría, tristeza, enojo y amor; las que diferencian por su expresión y situación prototípica.

Las caracterizan a través de valoraciones estéticas, morales, hedónicas, y en parte adaptativas (buenas, malas, lindas, feas, le gustan o no, "nos sirven")

Estas valoraciones son absolutas y rígidas, y sus diferencias de intensidad también están vinculadas al objeto y la situación.

También son simples y discretas. Antitéticas y secuenciales, no pudiendo concebirse la presencia simultánea de dos emociones.

Así mismo, a medida que avanzan en las conceptualizaciones, se vuelven más prototípicas para las llamadas básicas.

Además cuando la propiedad externa que se privilegia es la expresión, las básicas son Miedo, alegría, tristeza, enojo, amor, sorpresa. Y cuando se toma como criterio a la expresión, el miedo aparece como la emoción prototípica.

También el miedo y la alegría son las más fáciles de atribuir.

Sin embargo, cuando la propiedad externa considerada es la si-

tuación (evento y objeto), la emoción más básica y prototípica es la Sorpresa (la más realista, ya que es una emoción situada en un evento específico).

Así mismo comienza la tendencia a caracterizar a las emociones hacia lo lúdico, placentero, bueno, y lindo.

-Antropocentrismo Emocional:

Las emociones son antrópicas y toman al humano como modelo emocional. Toman como patrón de comparación las expresiones faciales o sus equivalentes, para evaluar la presencia en los otros seres (minerales, vegetales, animales y máquinas). Atribuyen emociones a criaturas totalmente no lingüísticas, por lo que hay primacía de la expresión sobre el lenguaje. Y en general no se concibe que las computadoras tengan emoción, aunque a veces, sí tengan pensamientos.

Digamos por último que el criterio para establecer el límite superior del presente "Realismo Emocional", es el "Subjetivismo Emocional" (La emoción como sentimiento).

Siendo el realismo la concepción que reduce el sentimiento a la expresión y la situación; también en su complejización hay un comienzo de diferenciación del sentimiento, por los estados subjetivos y creencias que acompañan la emoción.

Así, el criterio para establecer ese pasaje conceptual de este nivel al siguiente, es la disociación Expresión/Sentimiento: La distinción sistemática de un estado subjetivo interno, que llamamos Sentimiento, diferenciado de los aspectos observables como los comportamientos y la expresión. Las emociones adquieren una nueva espacialidad: "son algo" que "sucede" "dentro".

NOTAS

(1) Así como en otro lugar hemos revisado la noción de "Teoría", para la atribución mentalista del niño; quizás también convenga revisar si el término "Realismo" y su confusión potencial con la noción filosófica, es el más apropiado para describir y conceptualizar tales fenómenos, o si es más pertinente nominarlo por algunos de sus rasgos: sustancialismo, fenomenismo, externalismo, esencialismo, etc. Para los usos habituales del término Realismo en filosofía se pueden ver: Putman, 1987; Bunge, 2002; Castorina, 1989; entre otros).

(2) No es este el lugar para valorar los aportes del psicoanálisis. Pero cabe recordar que la distinción interno/externo, es un problema metapsicológico y que va desde la espacialización de la realidad psíquica en las tópicas freudianas a la extimidad y la topología lacaniana.

(3) Para una discusión sobre el término "teoría" y nuestra preferencia por el término "Concepciones" infantiles, ver Gorostiaga, 2002b.

BIBLIOGRAFIA

Borges, J. L. (1980): "Conferencia La Pesadilla" en Siete noches, México, Editorial Meló.

Bunge, M. (2002): Crisis y reconstrucción de la filosofía, Barcelona, Gedisa.

Castorina, J. A. (1989): "La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento" en Problemas en Psicología Genética, Bs. As., Miño y Dávila.

Delval, J. (1975): El Animismo y el pensamiento infantil, Madrid, Siglo XXI.

Delval, J. (2001): Descubrir el pensamiento de los niños, Barcelona, Paidós.

Gorostiaga, D. (2002a): La Concepción de la Emoción en el Niño. Proyecto de Tesis Doctoral en Psicología. Dir. Schwartz L. (Resolución Rectoral N°2/2000-Resolución Decanal N°37/02), Bs. As., Argentina. USAL.

Gorostiaga, D. L. (2002b/2004): "La psicología del sentido común: alternativas a la teoría de la teoría desde la psicología del desarrollo" [En línea]. IVº Jornadas de Investigación en Filosofía, 7-9 de noviembre de 2002, La Plata. En: Revista de Filosofía y Teoría Política, Anexo 2004. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.174/ev.174.pdf

Gopnik, A. y Metzoff, A. (1997/1999): Palabras, pensamientos y teorías, Madrid, España, Visor.

Harris, P. L. (1989/1992): Los niños y las emociones, Madrid, Alianza.

James, W. (1884): "What is an emotion?", Mind 9, 188-205.

Quintanilla, L. y Sarriá, E. (2003): "Realismo, Animismo y Teoría de la mente", Estudios de Psicología 24 (3), 313-335.

Lakoff, G., y Johnson, M. (1980/1986): Metáforas de la vida cotidiana, Madrid, Cátedra.

Paladino, C.; Gorostiaga, D. (2010): Los chicos y las chicas hablan de sus emociones, La Plata, Al Marcen Editorial.

Perner, J. (1991/1994): Comprender la mente representacional, Madrid, Paidós.

Piaget, J. (1926/1984): La representación del mundo en el niño, Madrid, Morata.

Putman, H. (1987/1994): Las mil caras del realismo, Paidós, Barcelona.

Riviere, A. (1991): Objetos con mente, Madrid, Alianza.

Ruiz, R. H. (1986): "Las características de los hechos psíquicos como criterios de comparación de las hipótesis explicativas en Psicología", 7mo Congreso Argentino de Psicología, FEPA, Córdoba.

Ruiz, R. H. (1994): Pensamiento mágico y pensamiento mítico, La Plata, Editorial de la UNLP.

Ruiz, R. H. (1995): "Algunas conclusiones sobre la Psicología y su Historia" en Revista de Historia de la Psicología, Thesis, 1, 167-186. UNLP.

Valles, M. (1997): Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional, Madrid, Síntesis.

Wellman, H. (1990/1995): Desarrollo de la Teoría del pensamiento en los niños, Bilbao, Desclee de Brouwer.

CALIDAD DE LA AMISTAD Y AUTOEVALUACIÓN EN LA NIÑEZ ESCOLAR

Grinovero, Milagros; Rodriguez, Lucas Marcelo; Resett, Santiago; Moreno, José Eduardo
Universidad Católica Argentina Facultad "Teresa de Ávila" Sede Paraná y Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental - CONICET. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en la importancia de la amistad como una de las manifestaciones de la relación de pares más importante, el autoconcepto en sus diversas dimensiones y la autoestima, todas variables fundamentales para el buen desarrollo psicosocial en la edad escolar. El objetivo es evaluar la relación entre la calidad de la amistad y el autoconcepto y la autoestima en niños de edad escolar. Se hallaron correlaciones negativas significativas entre balance y competencia escolar, competencia deportiva y comportamiento moral; entre comportamiento moral y conflicto, así como entre autoestima global y conflicto. Se hallaron correlaciones positivas significativas entre competencia social y compañerismo y seguridad; entre comportamiento moral y compañerismo así como también entre comportamiento moral y seguridad. En las conclusiones se ensaya una explicación de los resultados, afirmando la elevada relación de las variables amistad y autoconcepto y autoestima.

Palabras clave

Amistad, Autoconcepto, Autoestima, Niñez escolar

ABSTRACT

FRIENDSHIP QUALITY AND SELF-EVALUATION IN SCHOOL CHILDREN
This paper is based on the importance of friendship as one of the manifestations most significant of the peer relationship, self-concept in its various dimensions and self-esteem, all these variables for the good psychosocial development in school age. The objective is to evaluate the relationship between friendship quality and self-concept and self-esteem in children of school age. Significant negative correlations were found between balance and school competence, sports competence and moral behavioral conduct; between moral behavioral conduct and conflict, and between global self-esteem and conflict. Significant positive correlations were found between social competence and companionship and security; between moral behavioral conduct and companionship as well as between moral behavioral conduct and safety. In the conclusion is showed an explanation of the results. It ratified the high correlations between friendship and self-concept and self-esteem.

Key words

Friendship, Self-Concept, Self-Esteem, School children

El vínculo con el grupo de pares en la niñez escolar posibilita la adquisición progresiva de una serie de capacidades y competencias fundamentales para el logro de una autopercepción satisfactoria y un adecuado funcionamiento global (Morelato, Maddio y Valdez Medina, 2011). Es así que la relación con los pares es de gran importancia para el desarrollo del autoconcepto y la autoestima. Susan Harter (1988) concibe al autoconcepto como las percepciones de sí mismo, los juicios de competencia o suficiencia percibida

en diferentes dimensiones o las formas de adecuación del sí mismo en distintos dominios. El sentido de sí mismo encierra tanto un aspecto cognitivo, lo que el niño piensa acerca de quién es y qué capacidades y rasgos posee, como un aspecto social, lo que cree que los demás piensan de él. Ambos tipos de procesos, tanto la competencia en dominios importantes como la valoración percibida de los otros, tienen un impacto significativo pero parcial en la autoestima (Loperena, 2008).

El autoconcepto posee una función clave como organizador y motivador de la experiencia (Villarreal Henríquez, 2002) y es un factor que predice significativamente el rendimiento, desempeño y salud mental de un sujeto (Bandura, 1987) en áreas tan diversas como el desempeño laboral, académico, deportivo, social, entre otras.

En la niñez escolar el grupo de pares se convierte en un agente socializador clave, ayudándole al niño a definirse como individuo, seguro y competente (Papalia, 1992). Los éxitos y fracasos dentro del grupo, así como el grado de aceptación o rechazo de los compañeros constituyen una condición indispensable para el afianzamiento de la seguridad en sí mismo o, por el contrario, para la aparición de sentimientos de inferioridad (Nickel, 1998).

En el estudio de los vínculos entre pares la amistad es un tema central, la cual se caracteriza por constituir una relación diádica, recíproca, voluntaria y no prescrita, que se mantiene en el tiempo y conlleva afecto (Melero y Fuentes, 1992; Rubin, Bukowski y Parker, 1998). A diferencia de las interacciones con extraños o compañeros, con los amigos se experimentan intercambios que suponen mayor intimidad y más afectos positivos (Resett, Rodríguez y Moreno, 2013). Además, dicho contexto socializador realiza un aporte al desarrollo psicosocial por encima del de la familia y la escuela (Rubin y otros, 1998).

Se han llevado a cabo numerosos estudios e investigaciones con relación a la amistad en la niñez debido al rol fundamental que esta desempeña en el desarrollo emocional, cognitivo, moral y social; la misma promueve la adquisición de normas y valores, favorece la resolución de conflictos interpersonales y el incremento de la autoestima (Melero, Fuentes, 1992, Bukowski, Motzoi y Meyer, 2009). Sullivan (1953) ha señalado que la experiencia de reciprocidad e intercambio característica de la amistad proporciona una sensación de bienestar y de validación del yo, la cual influye en el desarrollo del concepto de sí mismo. Por otro lado, Bukowski, Motzoi y Meyer (2009) afirman que los principales beneficios de la amistad se pueden agrupar en sus contribuciones a la validación del yo, el desarrollo moral y la protección contra factores de riesgo.

En esta etapa se aumenta el tiempo que se comparte con los amigos, los grupos se incrementan, hay menos supervisión adulta, hay una mayor reciprocidad, ayuda y cooperación y configuran relaciones más duraderas (Parker, Rubin, Erath, Wojlawowicz y Buskirk, 2006).

Por otro lado, la relevancia de la amistad se ha investigado también a partir de las consecuencias que provoca en los niños la falta de estos vínculos. Se ha destacado que la dificultad para formar y

mantener amistades puede conducir a la agresión, a situaciones de rechazo y aislamiento social (Bukowski y otros, 2009). La falta de vínculos de amistad puede afectar la salud mental, generar un desajuste emocional y social, aumentar la probabilidad de sufrir acoso escolar e incluso llevar a algún tipo de psicopatología (Resett y otros, 2013).

Debido a la importancia que adquiere el vínculo entre pares en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, siendo la amistad un vínculo muy significativo entre pares, el objetivo del presente trabajo es evaluar la relación entre la calidad de la amistad y el autoconcepto y la autoestima en niños de edad escolar.

Metodología

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

Muestra

El diseño muestral es no probabilístico, intencional. La muestra estaba compuesta por 196 niños de 9 a 12 años de edad, que asistían a escuelas primarias de la ciudad de Paraná, en la provincia de Entre Ríos; 98 de sexo masculino (50%) y 98 de sexo femenino (50%), con una media de edad de 10,45 (DS = ,59).

Instrumentos

En la presente investigación se utilizaron los siguientes instrumentos: *Perfil de Auto percepción para Niños* de Susan Harter (1985). Este instrumento es ampliamente utilizado en todo el mundo y consta de importantes estudios de confiabilidad y validez (Rossman y Rosenberg, 1998; **Granleese, Turner y Trew**, 1989). Se utilizó la traducción y adaptación al castellano de Moreno, Rodríguez y Resett (2011) basándose en la adaptación colombiana al español (Mayman, 2005). Esta versión consta de 46 ítems con cuatro posibilidades de respuesta cada uno y evalúa el autoconcepto a través de 5 áreas o dominios específicos, a saber:

- *Competencia Escolar*: se refiere a si los niños se consideran capaces para el estudio, cuán competentes se consideran para llevar adelante las materias, por ejemplo.

- *Competencia Social*: indaga si están satisfechos con sus habilidades sociales, si les gusta la forma en que interactúan con la gente, es decir, en qué medida se siente aceptado por sus pares.

- *Apariencia Física*: los ítems de esta dimensión preguntan acerca de si creen tener un físico atractivo, si les gusta su apariencia.

- *Competencia Deportiva*: indaga sobre la percepción que los niños tienen sobre su desempeño en los deportes y las actividades físicas.

- *Comportamiento Moral*: examina si consideran que su conducta es decente, si creen vivir de acuerdo a sus reglas morales.

Por último, la escala de *Autoestima global*, que se valora aparte y que no resulta como en otras pruebas de un puntaje total; está integrada por 5 ítems que evalúan las creencias generales sobre sí mismo.

Escala de Calidad de Amistad (Friendship Qualities Scale) versión 4.1 de Bukowski, Hoza y Boivin, (1994). Se empleó la traducción y adaptación al castellano de Resett, Rodríguez y Moreno (2013). Es un autoinforme de 33 ítems que describen la modalidad de la amistad. El sujeto debe mencionar un mejor amigo, pudiendo ser de la escuela o de otro ámbito, y luego indicar el grado de acuerdo con las afirmaciones a través de cuatro alternativas de respuesta (totalmente en desacuerdo, un poco de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo).

Este cuestionario comprende 6 subescalas o dimensiones de la amistad:

-*Compañerismo*: entendido como la cantidad de tiempo voluntario que los amigos comparten o pasan juntos.

-*Balance*: se refiere a la reciprocidad en vínculo, si uno de los sujetos se brinda más que el otro.

-*Conflicto*: son las peleas o discusiones dentro de la relación de amistad, a los desacuerdos en la misma.

-*Ayuda*: la ayuda mutua y la asistencia, así como la ayuda frente a situaciones conflictivas que pueden vivirse con otros compañeros.

-*Seguridad*: se refiere a la creencia de que en el momento en que lo necesite el amigo es fiable y puede tener confianza en él. También se refiere a la fortaleza de la amistad, independientemente de las diferencias o desacuerdos que pueda tenerse dentro del vínculo.

-*Proximidad*: los sentimientos de afecto o sentirse especial dentro del vínculo de amistad el uno con el otro, así como a la unión del vínculo.

Procedimiento

Se asistió a las instituciones educativas solicitando la autorización de los directivos y docentes para llevar a cabo la investigación en el establecimiento. Luego se envió un comunicado a los padres o tutores de los niños para pedir su consentimiento expreso.

Los cuestionarios se aplicaron en forma colectiva en la jornada escolar, en un día y horario previamente acordado con la institución. Se explicó a los niños los objetivos de la investigación y la forma de completar los instrumentos, solicitando su colaboración anónima y voluntaria. Se usó el programa SPSS 18 para analizar los datos.

Resultados

Las medias y desvíos obtenidos en los dominios del autoconcepto evaluados con el *Perfil de autoconcepto para niños* de Susan Harter (1985) fueron los siguientes: competencia escolar (M=27,27; DS=6,17), competencias social (M=29,36; DS=5,07), competencias deportiva (M=29,65; DS=5,37), apariencia física (M=28,68; DS=7,6), comportamiento moral (M=30,39; DS=5,49) y autoestima global (M=32,9; DS=5,46). Por su parte las medias y los desvíos de las dimensiones de la *Escala de calidad de la amistad* de Bukowski y otros (1994) fueron las siguientes: compañerismo (M=33,24; DS=4,84), conflicto (M=17,42; DS=6,87), balance (M=23,88; DS=8,85), ayuda (M=33,51; DS=5,43), seguridad (M=34,66; DS=5,54) y proximidad (M=34,97; DS=5,1).

Para evaluar la relación entre la amistad y el autoconcepto y la autoestima se obtuvieron los índices de correlación de Pearson entre las dimensiones de la calidad de la amistad y los dominios del autoconcepto y la autoestima, los cuales pueden observarse en la Tabla N°1.

Las correlaciones negativas más significativas fueron entre competencia escolar y balance ($r = -0,272$; $p = ,0001$), competencia deportiva y balance ($r = -0,202$; $p = ,004$), comportamiento moral y conflicto ($r = -0,423$; $p = ,0001$), comportamiento moral y balance ($r = -0,244$; $p = ,001$) así como autoestima global y conflicto ($r = -0,235$; $p = ,001$).

Por su parte, las correlaciones positivas más significativas se observaron entre competencia social y compañerismo ($r = 0,260$; $p = ,0001$), competencia social y seguridad ($r = 0,214$; $p = ,003$), comportamiento moral y compañerismo ($r = 0,250$; $p = ,0001$), así como comportamiento moral y seguridad ($r = 0,223$; $p = ,002$).

Tabla N°1. Correlaciones de Pearson entre las dimensiones de la calidad de la amistad y los dominios del autoconcepto.

Dimensiones	C. Escolar	C. Social	C. Deportiva	A. Física	C. Moral	A. Global
Compañerismo	,175(*)	,260(**)	,157(*)	,072	,250(**)	,076
Conflicto	-,088	-,075	-,073	-,149(*)	-,423(**)	-,235(**)
Balance	-,272(**)	-,160(*)	-,202(**)	-,111	-,244(**)	-,125
Ayuda	,195(**)	,168(*)	,056	,151(*)	,195(**)	,148(*)
Seguridad	,145(*)	,214(**)	,123	,105	,223(**)	,104
Proximidad	,098	,163(*)	,083	,089	,166(*)	,116

*La correlación es significativa al nivel 0,05

**La correlación es significativa al nivel 0,01

Discusión y conclusiones

El presente trabajo tuvo como propósito evaluar la relación entre el autoconcepto y la calidad de amistad en la niñez escolar. Para esto se obtuvo el índice de correlación de Pearson entre las dimensiones de la calidad de amistad y los dominios del autoconcepto.

En primer lugar, se halló una correlación negativa significativa entre la dimensión balance y los dominios del autoconcepto: competencia escolar, competencia deportiva y comportamiento moral. Cabe destacar que la dimensión balance en la Escala de Calidad de la Amistad es una dimensión que manifiesta la reciprocidad del vínculo, es decir si alguno de los miembros del vínculo ha brindado más que el otro; observándose cierta dificultad en la distinción de esta dimensión en la población argentina (Resett y otros, 2013). Estas dificultades manifestadas, que se evidenciaron en la adaptación del instrumento a la Argentina, podrían haberse manifestado nuevamente en la presente toma, lo que explicaría la correlación negativa con estas dimensiones del autoconcepto. Por este motivo se sugiere un monitoreo más exhaustivo de la dimensión balance. Con relación a la dimensión comportamiento moral, se observó una correlación negativa significativa con el conflicto. Al evaluar el comportamiento moral la decencia de los actos de la persona y el conflicto, el grado de pelea, discusión o desacuerdo en el vínculo de amistad, la correlación negativa de estas dimensiones es teóricamente sustentable debido a que los niños que evalúan su comportamiento como positivo, percibirían menor conflictividad en su vínculo de amistad. Además dicho hallazgo estaría en la línea con las conceptualizaciones de Bukowski y otros (2009), quienes afirman que uno de los principales beneficios de la amistad es el desarrollo moral; siendo la dimensión conflicto una expresión negativa de la calidad de la amistad. Así los alumnos con buena corrección en su comportamiento también percibirían menos conflictos con sus amigos. Asimismo, se sabe que los niños con incorrección en su conducta se hacen amigos de otros pares con estas características -ya que muchas veces son rechazados por sus pares sin este comportamiento desviado- lo cual, tal vez, conllevaría a que tengan relaciones más conflictivas también en dicho vínculo.

En lo antedicho también se enmarca la correlación negativa hallada entre la autoestima global y el conflicto; siendo uno de los principales beneficios de la amistad la validación del yo (Bukowski y otros, 2009). Recordemos que la autoestima global es la evaluación global de la propia persona; una alta autoestima implica creer que uno es una persona valiosa. Quizás, aquellos alumnos con una alta autoestima, con confianza en sus capacidades presenten menos conflictividad e interacciones negativas en dichos vínculos.

Por otro lado, se halló una relación positiva significativa entre el comportamiento moral y el compañerismo, esta última característica esencial y distintiva de la amistad en relación a otros vínculos

(Resett y otros, 2013), que refiere al tiempo compartido con los amigos. Esta relación pone de manifiesto los beneficios que trae consigo el vínculo de amistad, facilitando adquisición de normas y valores y con ello el desarrollo moral (Bukowski y otros, 2009).

Con respecto al comportamiento social, se obtuvo una relación positiva con el compañerismo y la seguridad, lo cual se podría explicar a partir de la importancia fundamental que cobra la socialización y la relación con los amigos en la etapa de la niñez escolar, en la cual se aumenta el tiempo que se comparte con ellos, hay menos supervisión adulta, se incrementa la ayuda y la cooperación y configuran vínculos más duraderos y estables que en etapas precedentes (Parker y otros, 2006).

Cabe aclarar que el presente trabajo tiene limitaciones. En primer lugar, se trabajó con una muestra intencional y no muy grande, por lo cual los resultados no son generalizables a toda la población de niños. En segundo lugar, se trataba de un estudio correlacional y transversal, así no se puede establecer la direccionalidad de la causalidad entre ambas variables; es posible que, por ejemplo, los alumnos con mayor autoestima experimenten una relación de amistad más positiva, pero también que los sujetos con mayor calidad en las relaciones con sus pares incrementen su autoestima. En tercer lugar, se empleó sólo el autoinforme, el cual presenta conocidas limitaciones y, por otra parte, aumenta las correlaciones entre las variables debido al método compartido. Futuras investigaciones deberían trabajar con muestras aleatorias de mayor tamaño y empleando otra técnica además del autoinforme, por ejemplo, informe de docentes o padres.

A pesar de dichas limitaciones, queda demostrado con este estudio la relación existente entre las dimensiones de la calidad de la amistad y los dominios del autoconcepto, sugiriendo nuevos estudios en esta temática tan interesante como es el vínculo entre pares y el autoconcepto.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bukowski, W., Hoza, B. y Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometrics of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-485.
- Bukowski, W.M., Motzoi, C. y Meyer, F. (2009) Friendship as Process, Function, and Outcome. En K.H. Rubin, W. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217-231). Nueva York: The Guilford Press.
- Granleese, J., Turner, I. F. y Trew, K. (1989). Teachers' and boys' and girls' perceptions of competence in primary school: The importance of physical competence. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 31-37.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver. CO: University of Denver.
- Loperena, M. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de Educar*. Vol. 9 nº 18, pág. 307-327.
- Mayman, S. (2005). *Social competence in context: The moderating effects of culture and SES on the correlates of competent social functioning with peers in Canadian and Colombia school children*. Tesis de doctorado, Concordia University
- Morelato, G., Maddio, S. y Valdez Medina, J.L. (2011). El autoconcepto en niños de edad escolar: el papel del maltrato infantil. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. Vol 2, pp 151-159.
- Moreno, J. E., Rodríguez, L. y Resett, Santiago. (2011). Validación del Inventario de Autopercepción de Harter para Niños a una muestra argentina. Informe de investigación final: Universidad Católica Argentina, Sede Paraná.
- Nickel H. (1998). *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia*. Tomo II: Edad escolar y adolescencia. Barcelona: Herder.
- Papalía D., (1992). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. Universidad de Zulia. Maracaibo. Venezuela.
- Parker J. G., Rubin K., Erath S., Wojslawowicz J. y Buskirk A. Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. En: Cichetti D, Cohen, D, editores. *Developmental Psychopathology*. Nueva Jersey: Wiley; 2006. p. 419-493.
- Resett, S. A., Rodríguez, L. M. y Moreno, J. E. (2013). Evaluación de la calidad de la amistad en niños argentinos. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*. Buenos Aires: Acta Fondo para la salud mental. 59 (2). p 94 - 103.
- Rossmann, B. y Rosenberg, M. (1998). Maltreated adolescents: Victims caught between childhood and adulthood, *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 2, 107-129.
- Rubin, K, Bukowski, W. y Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 619-700). Nueva York: Wiley.
- Sullivan H. S. (1953). *Interpersonal theory of psychiatry*. Nueva York: Norton.
- Villaroel Henríquez, V. (2002). Autoconcepto y rendimiento escolar. *Psyke*. Vol. 10, nº1. Universidad Católica de Chile.

ESTUDIO PRELIMINAR DE ESTRATEGIAS VERBALES PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN ADOLESCENTES

Hontou Beisso, María Cecilia; Moreira, Karen
Universidad de la República. Uruguay

RESUMEN

La relación entre lenguaje y pensamiento continúa siendo un foco de interés investigativo. Tanto para la teoría socio-cultural que se enfoca en la función auto-reguladora del lenguaje, como para la psicología cognitiva, que se interesa en el papel que juega el lenguaje en el desarrollo de las funciones ejecutivas (FE). Una de las formas de estudiar esta relación es a través de sus manifestaciones (habla privada, pensamiento en voz alta) en la resolución de problemas que impliquen altas demandas cognitivas. En este trabajo se presentan resultados preliminares de un análisis microgenético enfocado en las estrategias utilizadas por adolescentes en la resolución de una tarea compleja. Se aplicó la tarea de Formación de Conceptos artificiales Vigotski - Sakharov (TFCA) a 19 adolescentes de 15 años. En este estudio se presenta el análisis microgenético de 6 entrevistas. En ellas se constató la presencia de habla privada, con un peso promedio similar a los enunciados dirigidos al entrevistador en el total de los enunciados. A su vez, los resultados muestran que también se puede pensar en una relación entre habla con función intelectual (sea habla privada o pensamiento en voz alta) y un mejor desempeño en la tarea.

Palabras clave

Habla privada, Lenguaje, Pensamiento, Solución de problemas, Adolescencia

ABSTRACT

PRELIMINARY STUDY OF VERBAL STRATEGIES FOR TEENS IN PROBLEM SOLVING

The interrelation between language and thought is still a relevant research topic. For both, the social cultural theory that focuses on the self-regulation function of language and the cognitive psychology, that studies the role language plays in the development of executive functions (EF). One way of studying such connection is assessing the relationship of private speech and thought-aloud to task-related behavior and performance. This study presents preliminary results on microgenetic analysis of the strategies used by teenagers when solving a complex task. Such task was carried out by nineteen 15-year-old subjects. This project shows the microgenetic analysis of six of these interviews. The preliminary results show evidence of private speech, having a weight average similar that the statements directed to the interviewer in total utterances. Also, show a relation between the intellectual function of language (private speech and thought-aloud) and a higher performance on the task.

Key words

Private speech, Language, Thinking, Solving problem, Adolescence

Introducción: el problema de las relaciones lenguaje- pensamiento Las formas en las que el lenguaje influye en los procesos de pensamiento sigue siendo hoy un núcleo de investigación (Gentner, D., Goldin-Meadow, S., 2003). Desde una perspectiva socio-cultural el lenguaje transforma los procesos psicológicos; cumple una función intelectual de mediación y da lugar al surgimiento de las Funciones Psicológicas Superiores (FPS) (Vygotski, 1993; Wertsch, 1999). Esta función del lenguaje permite planificar, orientar, monitorear y supervisar la conducta adaptándola a cambios del ambiente, constituyendo así los procesos de autorregulación (Diaz, Neal, & Amaya-Williams, 1993). Desde la psicología cognitiva se ha comenzado a estudiar el rol que cumple el lenguaje en el desarrollo de las Funciones Ejecutivas (FE) (Müller, Jacques, Brocki, & Zelazo, 2009). La expresión FE refiere a funciones cognitivas superiores que son controladas por la corteza prefrontal, dicho concepto es usado como un término paraguas que implica procesos de metacognición y autorregulación, así como también conductas orientadas a metas y resolución de problemas (Meltzer, 2014). Los procesos complejos que se asocian a este concepto son memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, inhibición, toma de decisiones, planificación, evaluación, razonamiento abstracto y formación de conceptos (Gómez Beldarrain, & Tirapu Ustároz, 2012).

Las investigaciones sobre el desarrollo de las FE indican que la mediación verbal juega un rol importante en este proceso (Alarcón-Rubio, Sánchez-Medina, Prieto-García, 2014; Jaques & Zelazo, 2005). Müller et. al. (2009) proponen que el lenguaje tiene un rol fundamental en el desarrollo de las FE, y estas a su vez inciden dialécticamente en el desarrollo del lenguaje.

Habla Privada

Una de las fuentes de evidencia sobre la función intelectual del lenguaje es el habla privada, definida como un tipo de habla exteriorizada que no está dirigida a un tercero y sirve como un instrumento para el pensamiento (Berk, 1992). Como condición para que el habla privada surja debe haber “una perturbación del curso normal de la actividad” (Vygotsky 1995, 70).

Vygotski (1995) definió al habla privada como habla interna en su función psicológica pero fisiológicamente externa, apareciendo a los 3 años para internalizarse en la edad escolar. Por este motivo las investigaciones se han enfocado en el estudio de habla privada en la niñez (Sánchez-Medina, Alarcón-Rubio, & Mata-Benítez, 2009). Aunque existen investigaciones que evidencian habla privada en la adolescencia y la adultez (Duncan & Tarulli, 2009; Kronk, 1992; John-Steiner, 1992; Winsler, & Naglieri, 2003), al mismo tiempo, el habla privada registrada comparte las características y patrones del habla privada infantil (Winsler, 2006). Por lo tanto, el habla privada continúa siendo una estrategia cognitiva durante todo el ciclo vital (Duncan & Tarulli, 2009; John-Steiner 1992). Tal como había propuesto Diaz (1992), el habla privada en la adolescencia o la adultez surge cuando el sujeto está enfrentado a una demanda cognitiva o una tarea nueva y, a su vez, su función es de auto-regulación

(Sánchez-Medina et. al., 2009).

Habla privada y resolución de problemas

La función del habla privada de búsqueda y planificación en la resolución de problemas, implica procesos cognitivos superiores como la atención selectiva, memoria voluntaria, planificación, formación de conceptos y auto-reflexión (Berk, 1992). El uso de habla privada permite al sujeto tener un dominio sobre el ambiente y el control ejecutivo de sus acciones (Berk & Winsler, 1995; Díaz, Neal & Amaya-Williams, 1990). En este sentido, Carlson & Beck (2009) exponen que la teorías cognitivas son consistentes con la perspectiva socio-cultural en que el habla privada tiene una función adaptativa en la autorregulación de la conducta.

Dado que se asume que el habla privada tiene una función intelectual, cabe preguntarse en qué medida contribuye a una mejora en los procesos de resolución de problemas.

Los estudios sobre la relación entre habla privada y desempeño mostraron resultados contradictorios mientras no se controló el nivel de dificultad de las tareas. Pues, como señalan varios autores (Gaskill & Díaz, 1991; Montero & De Dios, 2006) la dificultad de la tarea aparece como variable moduladora de la relación entre éxito y habla privada. En una tarea difícil aumentan la mismo tiempo la probabilidad de aparición de habla privada y el fracaso en la resolución. De modo que la relación entre habla privada y éxito se verifica para tareas de una dificultad media: no puede ser fácil pero tampoco la dificultad puede exceder la capacidad del sujeto para resolverla (Díaz, 1992). Por otra parte, las tareas semánticas son más propicias de elicitar habla privada, ya que es necesario el uso de estrategias verbales mientras que en las tareas visuo-espaciales el sujeto puede utilizar estrategias perceptivas para su resolución (Frauenglass & Díaz, 1985). Winsler (2009) sostiene que aquellas tareas que evalúan específicamente aspectos de la función ejecutiva favorecen la emergencia del habla privada.

Investigaciones actuales, que atienden a las objeciones metodológicas planteadas por Gaskill y Díaz (1991) han encontrado una correlación positiva entre el habla privada y el rendimiento en la resolución de problemas en niños. El estudio de Fernyhough & Fradley (2005) con 46 niños de entre 5-6 años de edad confirmó la hipótesis de que la incidencia de la auto-regulación del habla privada está positivamente relacionada con el rendimiento en una tarea que requiere planificación (Torre de Londres). También, Montero & De Dios (2006) encontraron una correlación positiva entre habla privada y rendimiento en una tarea de dificultad media (Tangram) para niños de 5, 7 y 9 años; los niños que habían trabajado en condición de supresión articulatoria tuvieron un desempeño más pobre que los que pudieron usar libremente el habla privada en el curso de la resolución.

Por otra parte, estudios realizados desde una perspectiva cognitiva encuentran resultados similares. Alarcón-Rubio et. al. (2013) demostraron relaciones positivas entre habla privada de nivel III (habla privada parcialmente internalizada) y el rendimiento en la tarea (Cambio dimensional en la elección de cartas (CDEC)) en niños de 4 a 9 años.

Müller et. al. (2009) presentan tres estudios con diferentes tareas para estudiar el efecto del habla, a través del etiquetado, en el desempeño de tareas que requieren con demandas importantes en cuanto al funcionamiento ejecutivo, encontrando relaciones positivas entre etiquetado y flexibilidad.

Los estudios que evidencian el habla privada en adultos no tienen resultados concluyentes. Duncan & Chyene (2002) registraron el habla privada en adultos frente a una tarea en la computadora, pero la correlación entre habla privada y rendimiento fue negativa. Por otra parte, Sánchez & Alarcón (2006) en un estudio de adultos iletrados, nuevos letrados y letrados avanzados, registraron una correlación positiva entre habla privada y desempeño.

La literatura de habla privada en adolescentes es más reducida. En 1992, Kronk realizó un estudio con 20 adolescentes que resolvían una tarea en situación grupal. Registró el habla introduciendo "cómplices" utilizaban habla privada, y concluyó que el uso del habla privada no era socialmente aceptado, pero que podía ser elicitado en condiciones de un ambiente no censurador. A pesar de ello no encontró correlación entre habla privada y desempeño.

En un estudio que involucró a 2.156 niños y adolescentes entre 5 y 17 años Winsler & Naglieri (2003) observaron una tendencia de internalización del habla a medida que avanzaba la edad, pero no encontraron relación entre el uso de estrategias verbales y desempeño, en ninguna edad. Sin embargo, los autores señalan que en los adolescentes de 13 y 14 años que reportaron habla interna se encontró una correlación positiva con el desempeño en la tarea. A su vez, encontraron una asociación entre la precisión de los reportes, el uso de estrategias verbales y el desempeño efectivo. De este modo, afirman que el habla privada continua siendo una herramienta para la solución de problemas durante la adolescencia.

Problema de investigación

La TFCA estudia el pensamiento conceptual; tiene importantes requerimientos de planificación, inhibición, flexibilidad, memoria de trabajo y razonamiento abstracto con lo que cubre un amplio espectro del funcionamiento ejecutivo. Al mismo tiempo, es una tarea semántica y perceptiva, que requiere de utilización de estrategias verbales para su resolución (Moreira, 2012; Vygotski, 1993).

Este estudio se enmarca en una investigación más amplia (Moreira, 2012); donde se investigó el proceso de formación de conceptos en sujetos de 8, 11 y 15 años de dos niveles socio-económicos (NSE) (medio y bajo). Moreira (2012) concluyó que el desempeño de los sujetos de 15 años era significativamente mejor que el de los niños 8 y 11 años. A su vez, los adolescentes de 15 años recurrieron en mayor medida a estrategias verbales en el curso de la solución (Moreira, Hontou, Luzardo, & Baquero, 2014).

Según lo expuesto anteriormente, resulta necesario continuar analizando el habla privada como estrategia de solución de problemas en adolescentes. El presente estudio analiza las prácticas de habla privada de adolescentes que tuvieron distintos niveles de desempeño en la TFCA. Se propone, por tanto, considerar un amplio espectro de situaciones en las que el habla privada interviene, más que establecer relaciones entre su uso y el desempeño efectivo.

Metodología

Participantes

Se trabajó con datos provenientes de 6 entrevistas seleccionadas de una muestra más amplia. La selección se realizó buscando cubrir la mayor variedad posible de situaciones de uso del habla privada. Se contemplaron situaciones de: habla comunicativa/ habla intelectual-heterodirigida/ habla intelectual-autodirigida (ver en Diseño y procedimientos).

La muestra original se componía de 19 adolescentes de 15 años, 10 provienen de un NSE medio y 9 de NSE bajo; 10 mujeres y 9 varones. Los sujetos provenían de centros educativos públicos de

la ciudad de Montevideo. En todos los casos se solicitó el consentimiento informado a las familias y se informó a los sujetos sobre la posibilidad de abandonar la investigación en cualquier momento por su sola voluntad.

Materiales

La TFCA es una tarea de clasificación cuádruple, en la que el sujeto debe encontrar la relación entre etiquetas y atributos relevantes para la formación de los grupos. Es una tarea de solución progresiva pues a medida que avanza el sujeto va conociendo más información sobre los bloques para llegar a la resolución. Los materiales, 22 bloques de madera, se presentan en un tablero dividido en cuatro áreas. Los bloques tienen diferentes formas (triángulos, cuadrados, trapecios, círculos, semi- círculos y hexágonos), diferentes colores (blanco, negro, verde, amarillo y marrón), dos alturas (altos y bajos) y dos tamaños (grandes y chicos). Sin importar la forma ni el color, los bloques altos y grandes tienen pegada la etiqueta LAG, los grandes y bajos la etiqueta BIK, los altos y pequeños la etiqueta MUR y los bajos y pequeños la CEV.

Diseño y procedimientos

Este trabajo se enmarca en un estudio mayor (Moreira, 2012) que tuvo un diseño de comparación de grupos no experimental, transeccional, de acuerdo con la clasificación propuesta por Hernández, Fernández & Batista (1991).

Cada sujeto fue evaluado individualmente en una única entrevista videograbada, donde se aplicaba la TFCA, se generaron protocolos verbales en los que se transcribieron los enunciados del entrevistado y el entrevistador así como las acciones del entrevistado en la resolución de la tarea.

Al comienzo de la tarea los bloques se encuentran en el centro del tablero con la etiqueta oculta a la vista del sujeto, se coloca un bloque en uno de las áreas con la etiqueta a la vista (MUR) y se le pide al sujeto que agrupe aquellos bloques que le parece que tienen el mismo nombre que el bloque de muestra. Él hará su primera clasificación, que puede ser por forma (pondrá todos los triángulos en el espacio de las Mur), color, altura, tamaño u otra característica. A partir de esta primera clasificación el entrevistador dará vuelta una pieza mal elegida mostrando que lleva otra etiqueta; este bloque que funciona como corrección pasa a ser una nueva muestra de la que el sujeto puede extraer información. El sujeto probará otra hipótesis y el entrevistador continuará dando vuelta aquellos bloques mal colocados hasta que se den vuelta los 21 bloques o que el sujeto llegue a la clasificación correcta. Cada vez que hace una agrupación se indaga sobre los criterios subyacentes a ella.

Como medida de desempeño se tomó la escala subjetiva de Hanfmann y Kasanin (1937, 1942); y para las estrategias verbales empleadas el análisis microgenético de los protocolos verbales (Smagorinsky, 1998). En este estudio preliminar presentaremos el análisis de 6 entrevistas.

Hanfmann y Kasanin (1937, 1942) adaptaron el sistema de administración y corrección de la TFCA, en el sistema de corrección el desempeño se mide a través de una escala objetiva y una subjetiva. Para este trabajo utilizaremos la escala subjetiva. La escala subjetiva evalúa el proceso de resolución. Está compuesta por tres secciones: Interpretación de las instrucciones comprende cómo el sujeto entiende la naturaleza de la tarea (compuesta por 4 ítems que se puntúan del 1 al 3), Intentos de solución refiere al tipo de agrupaciones que realiza el sujeto en la tarea (1 ítem que se puntúa del 4 al 12), Hallazgo y dominio de la solución puntúa el insight al

llegar a la solución y el reporte verbal que hace el sujeto de la misma. La escala tiene una puntuación mínima de 12 y una máxima de 36, los valores más altos corresponden a mejores desempeños, y se pueden identificar tres niveles de rendimiento: el nivel primitivo sería el puntaje de 12-24, el nivel intermedio sería de 25-31 y el nivel superior de 32 a 36.

Para la caracterización del habla privada a partir de los protocolos verbales se siguieron los planteos de Winsler, Fernyhough, McClaren, & Way (2005), y se definió como enunciado a una amplia variedad de situaciones de habla que incluyeron: oraciones completas, oraciones fragmentadas o con intenciones marcadas de terminación de un tema, turnos conversacionales y cualquier verbalización separada por 2 segundos de otra. Además de la separación temporal, se tomó como criterio de diferenciación entre enunciados la discontinuidad semántica.

La función del entrevistador en el curso de la tarea es aportar progresivamente información sobre las propiedades relevantes para la clasificación e indagar sobre las razones del sujeto para realizar sus agrupamientos (Saldaña, & Aguilera, 2003). Este escenario social hace que el habla cumpla funciones reguladoras y expresivas, y en la medida de que el entrevistador está preguntando se fusionan las funciones del lenguaje (Smagorinsky, 1998). Aún así esto no constituye una contradicción con la perspectiva socio-cultural, en cuanto el foco está en comprender los modos en que el lenguaje transforma el pensamiento. Incluso Smagorinsky (1998) sostiene que un análisis microgenético que solo incluya el pensamiento en voz alta (sin tomar en cuenta la interacción entre entrevistado-entrevistador) es incompleto.

Se construyó un sistema de categorías que incluía el análisis de la dirección del habla (hetero-dirigida o auto-dirigida), su función (intelectual o comunicativa), su carácter espontáneo o promovido y su nivel de audibilidad (audible, incomprensible o murmuración). Por limitaciones en las técnicas de registro empleadas no se pudo registrar la dirección de la mirada del entrevistado ni sus movimientos labiales que suelen tomarse como parte de los elementos reveladores de la existencia de habla privada (Winsler, Fernyhough, McClaren, & Way 2005). Además se generó una categoría referida a los contenidos del habla, que será objeto de ajustes en la medida en que se incorporen nuevos datos al análisis, pero que al día de hoy incluye: *principio* (enunciaciones sobre los criterios adoptados en la agrupación); *materiales/consigna* (verbalizaciones concretas sobre los bloques o enunciados que refieran expresamente a la consigna); *acción* (enunciados que refieren a una posible acción o una acción a realizar o realizada); *evaluación* (enunciados que muestran valoraciones sobre la tarea o su propio desempeño); *incompletos* (enunciados cuyo sentido no llega a expresarse porque el sujeto de interrumpe o comienza a murmurar); *incomprensibles* (manifestaciones audibles a las que no se puede atribuir significado) y *otros*.

Resultados

Debido a la fase de análisis en la que nos encontramos presentaremos únicamente resultados descriptivos. Se entendió que enunciados autodirigidos, con función intelectual y de carácter espontáneo eran indicadores de la presencia de habla privada. De este modo, 5 de los 6 participantes presentaron alguna manifestación de habla privada; en promedio para estos 5 sujetos el 52% de los enunciados cumplían con las características antes mencionadas. Hubo un único caso (que se correspondió con un desempeño pobre en la resolución de la TFCA) en el que no se identificaron manifestaciones de habla privada, siendo el 100 % de sus enunciados heterodirigidos y con función comunicativa.

En los casos en los que sí se pudieron identificar secuencias de habla privada se encontró una relación entre la cantidad de enunciados con función intelectual y el desempeño en la escala subjetiva. De este modo, los dos sujetos que se encontraron en el rango superior de puntajes en la escala subjetiva de Hanfmann y Kasanin presentaron un 67% y 75% de sus enunciados con función intelectual, mientras que los sujetos con puntajes intermedios en la escala subjetiva mostraron un 45% y 59% de enunciados con función intelectual.

Discusión

Aunque disponemos de un volumen muy limitado de datos, parece interesante destacar el hecho de que fue posible identificar secuencias de habla privada en adolescentes y que esta habla puso de manifiesto una función intelectual de orientación y planificación de la acción.

Resulta necesario avanzar en el establecimiento de relaciones entre habla privada y desempeño, e incorporar al análisis la relación entre las características del habla privada y las estructuras de generalización propuestas por Vygotski.

BIBLIOGRAFIA

Alarcón-Rubio, D., Sánchez-Medina, J.A. & Prieto-García, J.R. (2014). Executive function and verbal self-regulation in childhood: Developmental linkages between partially internalized private speech and cognitive flexibility. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 95-105. doi:10.1016/j.ecresq.2013.11.002

Berk, L. E. (1992). Children's Private Speech: An Overview of Theory and the Status of Research. In L. E. Diaz, R. M. & Berk (Ed.), *Private speech: from social interaction to self-regulation* (Psychology., pp. 55-81). New York.

Berk, L.E. & Winsler, A. (1995). Scaffolding children's learning. *Vygotsky and early childhood education*. National Association for the Education of Young Children (National A.). Washington, DC.

Carlson, S.M. & Beck, D. M. (2009). Symbols as tools in the development of executive function. In I. Winsler, A., Fernyhough, C. & Montero (Ed.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (Cambridge., pp. 163-175). New York.

Diaz, R. M. (1992). Methodological concerns in the study of private speech. In L. E. Diaz, R. M. & Berk (Ed.), *Private speech: from social interaction to self-regulation* (Psychology., pp. 55-81). New York.

Díaz, R., Neal, C. & Amaya-Williams, M. (1993). Orígenes sociales de la autorregulación (pp. 153-185). Buenos Aires: AIQUE.

Duncan, R. M. & Cheyne, J. A. (2002) Private speech in young adults. *Task difficulty, self-regulation, and psychological predication*. *Cognitive Development* 16 pp.889-906

Duncan, R. M. & Tarulli, D. (2009). On the persistence of private speech: Empirical and theoretical consideration. In I. Winsler, A., Fernyhough, C. & Montero (Ed.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (Cambridge., pp. 176-187). New York.

Fernyhough, C. & Fradley, E. (2005). Private speech on an executive task: Relations with task difficulty and task performance. *Cognitive Development*, 20, 103-120. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2004.11.002>

Frauenglass, M.H. & Diaz, R.M. (1985). Self-regulatory functions of children's private speech: A critical analysis of recent challenges to Vygotsky's theory. *Developmental Psychology*, 21, 357-364.

Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (2003) *Whither Whorf*. In Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. ed. (2003) *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, Massachusetts: MIT Press

Gómez Beldarrain, M. & Tirapu Ustároz, J. (2012). *Neuropsicología de la*

corteza prefrontal y funciones ejecutivas: una visión panorámica. In A. Tirapu Ustároz, J., García Molina, A., Rios

Lagos, M. & Ardila Ardila (Ed.), *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas* (Viguera., pp. 1-18). Barcelona.

Jacques, S. & Zelazo, P. D. (2005). Language and the Development of Cognitive Flexibility: Implications for Theory of Mind. In J. A. Astington, J. W. & Baird (Ed.), *Why Language Matters for Theory of Mind* (Oxford Sch., pp. 144-162).

John Steiner, V. (1992). Private speech among adults. In L. E. Diaz, R. M. & Berk (Ed.), *Private speech: from social interaction to self-regulation* (Psychology., pp. 285-295). New York.

Hanfmann, E. & Kasanin, J. (1937). A Method for the Study of Concept Formation. *The Journal of Psychology*, 3(2), 521-540

Hanfmann, E. & Kasanin, J. (1942). *Conceptual thinking in schizophrenia*. New York: Nervous and Mental Disease Monographs.

Kronk, C. (1994). Private speech in adolescents. *Adolescence*, 29, 781-804.

Montero, I., De Dios, M. J. (2006) Vygotsky tenía razón. Una aproximación experimental a la relación entre el habla privada y el resultado en la tarea. *Estudios de psicología*, 27 (2) (pp.175-189)

Moreira, K. (2012). Categorización e inferencias en la infancia: Evaluación del desarrollo conceptual a través de la tarea de formación de conceptos artificiales Vygotski- Sakharov. Universidad de la República.

Moreira, K., Hontou, C., Luzardo, M. & Baquero, R. (2014). Nuevos datos sobre la tarea de formación de conceptos artificiales Vygotski- Sakharov. *Estudios de Psicología*, 35(2).

Müller, U., Jacques, S., Brocki, K. & Zelazo, P.D. (2009). The Executive Functions of Language in Preschool Children. In I. Winsler, A., Fernyhough, C. & Montero (Ed.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (Cambridge., pp. 3-41). New York.

Sánchez, J. A. & Alarcón, D. (2006) Self-regulation and mastering: Patterns in the development of egocentric speech in illiterate adults. *Proceedings of the First International Symposium on Self-Regulatory Functions of Language* (pp. 197-212) Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma

Sánchez-Medina, J. A., Alarcón-Rubio, D. & Mata-Benítez, M. (2009). Private Speech beyond Childhood: Testing the Developmental Hypothesis. In I. Winsler, A., Fernyhough, C. & Montero (Ed.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (Cambridge., pp. 3-41). New York.

Smagorinsky, P. (1998) *Thinking and Speech and Protocol Analysis*. *Mind, Culture, and Activity* 5(3) 157-177

Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.

Winsler, A. (2006) Still talking to ourselves after all these years: Vygotsky, private speech, and self regulation. In I. Montero (Ed.) *Current trends in private speech research*. *Proceedings of the First International Symposium on Self-Regulatory Functions of Language* (pp.17-72) Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma.

Winsler, A. (2009). Still taking to ourselves after all these years: A review of current research on private speech. In I. Winsler, A., Fernyhough, C. & Montero (Ed.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (Cambridge., pp. 3-41). New York.

Winsler, A. & Naglieri, J. (2003). Overt and Covert Verbal Problem-Solving Strategies: Developmental Trends in Use, Awareness, and Relations With Task Performance in Children Aged 5 to 17 *Cognitive Development*, 74(3), 659-678.

EL CONTEXTO Y LA ENTREVISTA EN INVESTIGACIONES SOBRE CONOCIMIENTOS SOCIALES INFANTILES. UNA APROXIMACIÓN A LOS USOS DE LA TÉCNICA EN PSICOLOGÍA GENÉTICA Y ANTROPOLOGÍA

Horn, Axel César; García Palacios, Mariana Inés; Castorina, José Antonio
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Esta ponencia presenta los usos de la entrevista clínico crítica en el campo de la antropología y en psicología genética crítica que intentan precisar las relaciones entre las construcciones de los niños y niñas acerca del conocimientos social y las condiciones socioculturales. Específicamente se analizan como se consideran las condiciones contextuales de la entrevista en la construcción del dato empírico y de qué manera es pensada la entrevista críticamente por ambas perspectivas. Por último, se indagará en la compatibilidad en los modos de entender la entrevista clínica en ambas perspectivas y su el modo de emplearla.

Palabras clave

Entrevista clínica, Psicología Genética Crítica, Antropología, Contexto de entrevista

ABSTRACT

CONTEXT AND INTERVIEW RESEARCH ON CHILDREN'S SOCIAL SKILLS. AN APPROACH TO THE USE OF THE TECHNIQUE IN GENETIC PSYCHOLOGY AND ANTHROPOLOGY

This paper presents ways to use the clinical interview review in anthropology and critical genetic psychology that attempt to clarify the relationships between the constructs of children's knowledge about social and cultural conditions. Specifically analyzed as contextual conditions of the interview are considered in the construction of empirical data and how the interview is thought critically by both perspectives. Finally, it will explore the compatibility between the two approaches about ways of understanding the clinical interview at both perspectives and how to use it.

Key words

Clinical interview, Critical genetic psychology, Anthropology, Interview context

Presentación

Recientemente, un conjunto de investigaciones de la psicología y la antropología, preocupadas por el estudio de los conocimientos infantiles ha dado lugar a una aproximación entre los enfoques y metodologías de ambas disciplinas (García Palacios, Horn, Castorina, e/p). Este acercamiento ha posibilitado la discusión acerca de algunos problemas compartidos en la indagación de las relaciones entre las prácticas sociales y la elaboración conceptual. La relevancia teórica de establecer un diálogo entre las disciplinas para el estudio de estos vínculos radica en la posibilidad de abordar lo que históricamente fue constituyéndose como puntos ciegos en las

investigaciones de cada área. En términos muy generales, puede sostenerse que la antropología se abocó principalmente al estudio de la diversidad de prácticas socioculturales y las desigualdades sociales que las atraviesan. Éstas afectaban también a las configuraciones de la niñez. Sin embargo, no se hicieron grandes esfuerzos por precisar qué ideas o elaboraciones conceptuales producen los niños y las niñas. Por su parte, la psicología clásica del desarrollo estudió las características del proceso cognoscitivo infantil, pero sin precisar cómo las prácticas sociales producían efectos concretos en este proceso (Delval, 1989).

En otros trabajos (García Palacios, Horn, Castorina, e/p) exploramos, en los estudios recientes sobre conocimiento infantil en antropología y psicología, el alcance y el significado de las indagaciones que intentaron precisar las relaciones entre las construcciones cognoscitivas y las condiciones socioculturales. Para abordar cabalmente estas relaciones, consideramos que es necesario vincular las metodologías propuestas en ambos campos, específicamente la etnografía y el método clínico-crítico, ya que existen cuestiones que estas metodologías no logran aprehender separadamente. Por un lado, tal como Rockwell (2009) ha señalado, existen muchos problemas que no se pueden estudiar desde la etnografía: "La reconstrucción de los procesos internos del sujeto, procesos cognitivos y afectivos, requiere las formas de interacción y concepción construidas por la psicología" (2009: 26). Por el otro, en el caso de la psicología del desarrollo que estudia la construcción de nociones sociales, se ha puesto de manifiesto que la metodología tradicionalmente propuesta no logra aprehender las características contextuales en las que se producen aquellas nociones, por lo que requiere de la utilización de otros abordajes propios de las ciencias sociales (Schubauer-Leoni, Perret-Clermont y Grossen, 1992).

Dentro de las diversas aristas que se revelan a partir de este acercamiento teórico metodológico, en esta ponencia, nos proponemos presentar sucintamente el modo singular en que cada enfoque construye y entiende el contexto de entrevista. Esto permitirá analizar con mayor detalle las posibles relaciones y compatibilidades entre ambos campos disciplinares y además posibilitar nuevas indagaciones interdisciplinarias en el futuro.

Las entrevistas antropológicas dentro de la etnografía

La técnica de entrevista dentro del trabajo de campo etnográfico ha sido analizada por diversos estudios (Holy, 1984; Briggs, 1986; Guber, 1991; Cardoso de Oliveira, 1996; Achilli, 2005). Un aspecto central que subrayan es la necesaria atención que el investigador/a debe prestar a las categorías, normas y valores sociales que están en juego en el contexto en el que investiga, previamente a estructurar una entrevista. En principio, con el fin de evitar suponer que

las preguntas del investigador forman parte del mismo universo de sentido que las respuestas del entrevistado, conviene reconocer el propio marco interrogativo de la persona que realiza la entrevista (Guber, 1991). Así, se procura no imponer el marco del investigador/a, teniendo en cuenta su reflexividad y la de los actores involucrados.

No tomar en consideración estas cuestiones y utilizar las entrevistas como punto de partida de una investigación conlleva ciertas limitaciones. Siguiendo a Briggs (1986), este uso implica, en muchos casos, un esfuerzo de los/as investigadores/as "... por imponer sus propias estrategias comunicativas sobre los sujetos consultados sin considerar la posibilidad de que esas técnicas puedan ser incompatibles con el propio repertorio comunicativo de aquellas personas" (s/d). En este sentido, concentrarse en un primer momento por discernir las pautas que rigen el discurso de las personas y ponerlas en comparación con los patrones que sustentan las entrevistas constituye, para el autor, un proceso mucho más adecuado.

En este sentido, en etnografía, se considera a la entrevista en tanto instancia a la que se llega en la investigación, luego de intentar reconstruir el contexto de relaciones en el que participa el entrevistado. Esto resulta fundamental ya que sin un conocimiento previo del grupo como un todo, se corre el riesgo de excluir elementos de observación y análisis que pueden ser fundamentales, ya que no existen condiciones que permitan identificar de antemano su relevancia (Nunes, 1999). Inclusive, la propia elección de las variables que guiaban la investigación puede ser puesta en cuestión, teniendo en cuenta que el valor o el lugar de determinado comportamiento varían en cada sociedad. Si pensamos en términos de método de investigación en antropología y de elaboración de datos recolectados en el campo, los pequeños detalles constituyen significativas contribuciones etnográficas y permiten una perspectiva más adecuada para la comprensión del universo estudiado (Nunes, 1999). Es por ello que en una aproximación etnográfica, parafraseando a Cardoso de Oliveira (1996), tanto el "escuchar", representado aquí en la técnica de entrevista, como el "mirar" a través de la observación, son actos cognoscitivos que no pueden tomarse como facultades totalmente independientes al llevar a cabo una investigación antropológica.

Muchos de los autores coinciden en que las entrevistas suelen llevarse a cabo en dos tiempos: en un primer momento, con entrevistas abiertas y no directivas, se espera escuchar al entrevistado/a ingresando poco a poco en su "lógica" (Achilli, 2005), para, en un segundo momento, hacer foco en cuestiones con mayor vinculación con nuestros intereses de investigación, aunque siempre manteniendo cierta "atención flotante" (Guber, 1991; Achilli, 2005).

En definitiva, en tanto que la preocupación por la reconstrucción del contexto sociocultural forma parte de la teoría antropológica, podemos considerar que es ésta la que guía a la aproximación etnográfica acerca de la manera en que las distintas técnicas, incluidas las entrevistas, van a ser utilizadas. Es por ello que si bien muchos estudios cualitativos utilizan entrevistas, en la etnografía su uso adquiere ciertos rasgos que la vinculan con las principales preocupaciones de la teoría antropológica.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, en trabajos previos (García Palacios y Castorina, 2010; García Palacios, 2012) hemos establecido que dentro de una etnografía, las entrevistas del método clínico-crítico se resignifican a la luz de esta ubicación de la entrevista dentro del trabajo de campo etnográfico y de la importancia de la reconstrucción del contexto sociocultural en general, y el de entrevista en particular.

Las entrevistas en la psicología genética: el método clínico-crítico

En el caso de la psicología, las entrevistas revistieron una importancia central como metodología de construcción de los datos empíricos. Merece una mención aparte, el lugar de las mismas en las investigaciones pertenecientes a la tradición de investigación piagetiana.

Es sabido que la entrevista clínica establecida por Piaget (1926), fue usada para indagar principalmente, por lo menos así la utilizó él, la organización del pensamiento infantil y la génesis del pensamiento lógico. Si bien otros autores que se inscriben dentro de la misma tradición utilizaron este tipo de entrevistas para indagar la construcción del conocimiento social, cabe señalar que no siempre se ha analizado de qué manera este tipo de entrevistas puede atrapar este tipo de conocimiento o incidir en su producción.

Para ejemplificar el punto anterior, en el caso específico de las investigaciones sobre el derecho a la intimidad en la escuela (Horn, A. Castorina, J. A. 2010), las entrevistas son modificadas para atrapar las particularidades del objeto en cuestión. Para ello se narra a los niños diferentes historias donde se presentan distintas situaciones en las que, en condiciones escolares, una autoridad escolar maneja una información de los alumnos; de esta manera se intenta contextualizar, por medio de una situación posiblemente sucedidas en la institución escolar, las ideas infantiles.

Cabe destacar el papel de los contra-argumentos en las entrevistas clínicas, es decir, la presentación de argumentos que contradicen las respuestas dadas por los sujetos. Estos contra-argumentos fueron elaborados a partir de las respuestas dadas por otros niños en las pruebas piloto, y permiten presentar respuestas alternativas a los argumentos esgrimidos por los sujetos. Esto tiene dos objetivos, ver el grado de solidez de las respuestas infantiles y, en segundo lugar, permitir desplegar las consideraciones infantiles en torno a otros argumentos diferentes al suyo. Esta es una forma de recuperar el carácter social o interpersonal del pensamiento, como lo indicara Gilly (1989, en Lerner, 1993), "es justamente porque es social que los niños se ven llevados a coordinar sus puntos de vista en un nuevo sistema que permita un acuerdo entre ellos."

De todas formas, este "ardid" de la contra-argumentación para incluir el carácter social del pensamiento, así como la utilización de historias que sitúan el contexto específico en el que el conocimiento del objeto estudiado se construye, si bien son intentos de contextualizar las ideas de los sujetos, tomando distancia de un universalismo que ha teñido las investigaciones psicológicas, no terminan de resolver el problema de poder atrapar el pensamiento situado. Entendemos que la psicología de inspiración piagetiana se debe un debate acerca de las condiciones sociales de las entrevistas, tal como lo proponen Schubauer-Leoni, Perret-Clermont y Grossen (1992). En muchas oportunidades, el problema del contexto social es "sorteado" con estas acciones, ya sea utilizando historias contextualizadas o contra-argumentaciones, sin embargo, a partir del diálogo con la etnografía, se ilumina un problema arraigado en las investigaciones en psicología del desarrollo y no siempre considerado en sus estudios: las condiciones sociales de las entrevistas. Para ser más claros, en muchas de las investigaciones pertenecientes a la tradición psicológica constructivista las entrevistas se realizan sin tener en cuenta en qué condiciones se realizan y de qué manera el mismo contexto de la entrevista formaba parte de las condiciones sociales en las que se producen las ideas de los niños entrevistados. De todas formas, no se está sugiriendo que las ideas que emergen en una entrevista no sean del sujeto y sólo sean un efecto del dispositivo de la entrevista clínica. Lo que se

está sosteniendo es que si bien las ideas que el sujeto tiene no son un epifenómeno de la entrevista, o sólo una producción discursiva que se produce en esas coordenadas dialógicas, sí son las ideas del sujeto pero expresándose en un contexto que no es neutral. Es decir que para considerar las ideas que el sujeto tiene acerca de su derecho a la intimidad sería ingenuo pensar que lo que el niño dice en una entrevista es lo que piensa acerca del objeto acerca del que se pregunta sin considerar que esas ideas están a su vez mediadas por la entrevista con el investigador.

La interacción social en la entrevista: posibles contribuciones de ambas metodologías

Teniendo en cuenta lo desarrollado hasta qué, si se asume que el sujeto entrevistado no es un "sujeto epistémico", sino un actor social, entonces las implicancias de este presupuesto nos empujan a considerar que la entrevista, en tanto interacción social, es un procedimiento en el que el entrevistado y el entrevistador están involucrados. Esto supone que una entrevista clínica no indaga "los saberes infantiles" como un conocimiento exclusivamente individual, sino que su transcurso supone que los protagonistas comparten un contrato aun momentáneo, o que el niño responde en función de cómo interpreta la demanda del entrevistador.

En trabajos anteriores (ver Castorina, Lenzi y Fernández, 1991, entre otros) se puso de manifiesto que en la indagación clínica el niño no solo da respuestas a lo que interpreta del problema sino que también lo hace en función de las expectativas del interrogador. Mientras uno intenta comprender la subjetividad del sujeto, el otro se pregunta "qué quiere saber de mí y para qué". Así, es dable preguntarse si algunas respuestas de los sujetos -contradictorias, otras que trasuntan temor o las evasivas- provienen solo del obstáculo propio de la construcción del objeto social o se prolonga en la naturaleza del vínculo clínico intersubjetivo.

Por otro lado, como han señalado otros trabajos en psicología genética (Schauber Leoni, 1989; Schubauer-Leoni, Perret-Clermont y Grossen, 1992), puede suceder que la comunicación entre entrevistador y entrevistado "falle" porque no comparten la misma trama de referencia, sea porque se refieren a diferentes experiencias o porque el significado de la situación de entrevista es diferente. En otras palabras, los saberes no pueden "ser testeados", independientemente del significado que tiene el contexto para los interlocutores en situación de entrevista (Schauber Leoni, 1989). Por lo tanto, es sumamente relevante cuestionar lo que tradicionalmente la psicología consideró era una entrevista "libre de cultura". El entrevistado decide cómo responder a las preguntas del entrevistador poniendo en juego sus experiencias sociales y culturales previas. Así, la situación de entrevista no es nunca "culturalmente neutra". En definitiva, en una entrevista clínica, el entrevistador no solo se aproxima al funcionamiento cognitivo del sujeto sino también a su modo de producir respuestas que está condicionado por las experiencias socioculturales.

Nuevamente aquí podemos recurrir a la reflexión sobre el uso de las entrevistas en etnografía, ya que allí se considera que "... tanto en 'la entrevista' como en 'la observación' el investigador estará atento al contexto social que se va construyendo en la interacción subjetiva que se pone en escena, por lo que es importante conocer el 'rol' (el real y el asignado por los sujetos) porque ese rol será decisivo en la posibilidad de permanencia y profundización del trabajo de campo" (Achilli, 2005: 72). Es decir que la participación en un proceso de interacción social en el marco de una investigación implica la necesidad de un análisis interpretativo de la contextualización del proceso de investigación: lo que los sujetos con los que tra-

bajamos y a los que entrevistamos esperan del/a investigador/a y lo que interpretan como parte de sus intereses adquiere significación para el trabajo y requiere de un continuo proceso de objetivación de esa dinámica y su incidencia en la indagación (Achilli, 2005).

A su vez, hemos señalado que la entrevista en etnografía puede desarrollarse en dos tiempos, desarrollando una primera etapa del trabajo como introducción a los universos de sentidos de los sujetos con los que se interactúa en el campo, para luego ir ahondando en algunos de los puntos más salientes y que resultaron de interés para la investigación. En este punto, la puesta en práctica del método clínico-crítico puede permitirnos, justamente, precisar algunos aspectos centrales en investigaciones que intentan indagar el proceso de construcción de determinados conocimientos. Como hemos mencionado anteriormente, un ejemplo de ello es el rol de las justificaciones y contra-argumentos en las entrevistas (Duveen, 2000; Delval, 2007; García Palacios y Castorina, 2010; García Palacios, 2012).

Es interesante remarcar, a su vez, que los contra argumentos se construyen generalmente recurriendo a los puntos de vista de otros/as niños/as entrevistados/as ("un/a chico/a me dijo que..."), lo que consideramos implica un reconocimiento no sólo de las relaciones desiguales entre el entrevistado y el entrevistador, sino de las relaciones de poder entre adultos y niños. Esto nos sitúa nuevamente en la consideración de los niños como actores sociales inmersos en relaciones sociales que es necesario vislumbrar en la investigación (García Palacios, 2012). En otras palabras, en la interacción adulto-niño, las respuestas a la contra-argumentación no dependen solamente de los conocimientos del sujeto entrevistado y esto puede ser interpretado más allá del efecto de sugestión comúnmente estudiado por la psicología constructivista. Considerando la interacción social de la entrevista dentro de un contexto social más amplio, el propio investigador, advertido de las relaciones de poder existentes entre adultos y niños, intentaría matizar sus efectos y, necesariamente, considerarlos en la investigación.

A modo de cierre

En este trabajo, hemos desarrollado brevemente algunas de las características centrales de la utilización de las entrevistas en investigaciones etnográficas en antropología y en el método clínico-crítico en psicología genética. Particularmente, nos detuvimos en la importancia relativa asignada a la reconstrucción del contexto. Si bien, existen diversas aristas a través de las cuales aproximarse al análisis de las compatibilidades y posibles contribuciones entre ambos campos disciplinares, consideramos que este aspecto resulta revelador en cuanto a la indagación de los vínculos entre las construcciones cognoscitivas y las prácticas socioculturales.

Otras cuestiones quedan por explorar con respecto a este acercamiento teórico metodológico, como por ejemplo, la construcción de la unidad de análisis en las investigaciones y los presupuestos epistemológicos que subyacen y guían esta construcción.

BIBLIOGRAFIA

Achilli, E. (2005): *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor, Rosario, Argentina.

Briggs, C. (1986): *Learning how to ask*. Cambridge. University Press.

Cardoso de Oliveira, R. (1996): "El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir". *Revista de Antropología*, 39:1, pp. 13-37.

Castorina, J.A.; Lenzi, A. y Fernández, S. (1991): "El proceso de elaboración de un diseño experimental en Psicología Genética: La noción de autoridad escolar. En *Primer Anuario de Investigaciones* (1989). Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires.

Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En Turiel, E.; Enesco, I y Linaza, J (Comps.) *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-328). Madrid: Alianza.

Delval, J. (2007) "Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad". *Revista de investigación en psicología*, vol. 10, 1, 9-48.

Duveen, G. (2000): "Piaget ethnographer". En *Social Science Information*; 39; 79.

García Palacios, M. (2012): *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

García Palacios, M. y J.A. Castorina (2010): "Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales en los niños".

Gilly, M. (1989) À propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructives: perspectives actuelles et modèles explicatifs. En *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*. Québec: Les éditions Agnce d'Arc.

Castorina, J. A. (Comp.): *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discursos y teoría*. Miño y Dávila, Buenos Aires pp. 83-111.

García Palacios, M.; Horn, A. y Castorina, J.A. (e/p): "El contexto y la entrevista en investigaciones sobre conocimientos sociales infantiles. Una aproximación a los usos de la técnica en psicología genética y antropología." En *Estudios de Psicología*. Universidad Autónoma de Madrid: Madrid. (En prensa)

Guber, R. (1991): *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Posmoderna*. Buenos Aires, Legasa.

Holy, L. (1984): "Teoría, metodología y proceso de investigación", en: Ellen, R. F. (comp.) *Ethnographic research*. London, Academia Press.

Nunes, A. (1999): *A sociedade das crianças A'uwê-Xavante. Por uma antropologia da criança*. Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa.

Piaget, J. (1926/1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Rockwell, E. (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.

Schauber-Leoni, M.L. (1989) "Problématisation des notions d'obstacle épistémologique et de conflit socio-cognitif dans le champ pédagogique", en *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*. Agence d'Arc: Québec.

Schubauer-Leoni, M.-L.; Perret-Clermont, A.-N. y Grossen, M. (1992). The construction of adult-child intersubjectivity in psychological research and in school. In M. Von Cranach, W. Doise, & G. Mugny (Eds.), *Social representations and the social bases of knowledge* (pp. 69-76). Bern: Huber

ESTUDIO COMPARATIVO EN INTERACCIONES MADRE-NIÑO OYENTE Y MADRE-NIÑO SORDO EN EDAD PREESCOLAR. ESTILO INTERACTIVO Y FUNCIONAMIENTO REFLEXIVO PARENTAL

Huerin, Vanina; Laplacette, Juan Augusto; Esteve, María Jimena; Cunqueiro, Gonzalo; Vardy, Inés; Duhalde, Constanza

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo se basa en los avances de un programa de investigación en curso, dirigido por la Prof. Clara R. de Schejtman, iniciado en el año 2001 que actualmente desarrolla el “Estudio de interacciones lúdicas en madres y niños preescolares. Relaciones entre interacción afectiva, simbolización, temas y contenidos de juego, género de los niños y funcionamiento reflexivo y estilos maternos” (UBACyT 2013-2016). Presentamos resultados de la comparación del juego interactivo entre una muestra original de 17 madres y sus hijos oyentes y una nueva muestra de 15 madres y sus hijos sordos en edad preescolar, tomando esta etapa por su significación en la construcción de la simbolización y del pensamiento. El objetivo es indagar el impacto del déficit sensorial en el niño en los procesos de regulación afectiva, simbolización y sus vinculaciones con las variables maternas mencionadas. Nuestros resultados señalan que la mayor convergencia (madre e hijo compartiendo la propuesta de juego) se relaciona con la mayor complejidad en la construcción de una trama simbólica más allá de las restricciones que cada niño pueda tener.

Palabras clave

Interacciones Madre-Niño, Regulación Afectiva, Juego, Simbolización

ABSTRACT

COMPARATIVE STUDY IN MOTHERS-HEARING CHILDREN AND MOTHERS-DEAF CHILDREN DYADS PRESCHOOLERS. THE INTERACTIVE STYLE AND PARENTAL REFLECTIVE FUNCTIONING

This article focuses on the progress of an ongoing research programme started in 2001 (accredited and funded by University of Buenos Aires). Its main objective is to study the relation between mother-infant affect regulation, infant's self-regulation and symbolization processes, and maternal variables (Self-esteem, Interaction style, and Reflective Functioning) in the first year of life. Results of the comparison between two samples on mother-child interactive play are presented. The original sample is based on 17 mothers-hearing children, and the new sample on 15 mothers-deaf children. Preschoolers were chosen because of the significance of this stage in the construction of both symbolization and thought. The aim is to explore the impact of a sensorial handicap in the child on affect regulation, symbolization, and their relations with the maternal variables mentioned above. Results show the relevance that the convergence between mother and child play project has for the construction of a symbolic structure, beyond any restriction that each child may have.

Key words

Mother-Child Interaction, Affective Regulation, Play, Symbolization

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es parte de un programa de investigación que venimos realizando desde 2001 (con proyectos acreditados y subsidiados por Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires), en el cual nos abocamos a la relación entre la regulación afectiva que van construyendo los niños y su relación con variables maternas como el funcionamiento reflexivo y los estilos maternos de interacción en situaciones lúdicas.

Este programa de investigación abarcó dos etapas, la primera cuando los bebés tenían 6 meses y la segunda a los 4-5 años de edad de los mismos niños. En este trabajo presentaremos algunos resultados producidos en durante la segunda etapa de esta investigación referidos a las similitudes y diferencias entre la muestra de diádas con niños oyentes y una muestra de diádas con niños sordos. El objetivo de comparar ambas muestras surge de la inquietud de explorar cuáles podrían ser los efectos que el déficit sensorial y, por ende, comunicacional, podría tener en el despliegue y construcción de la regulación afectiva del niño y el impacto de la desregulación afectiva -más frecuente en los niños sordos- en la subjetividad materna y en el despliegue interactivo observable en la situación lúdica.

1.1. Juego y Procesos de Simbolización en la Infancia.

El juego en la infancia representa un medio privilegiado de comunicación que permite al niño explorar el mundo exterior y, al mismo tiempo, exhibir su mundo interno. Para Winnicott (1971) el juego es una entidad en sí misma, que posee función estructurante para la constitución psíquica. Según dicho autor, el juego “como si” en el niño equivale a la creatividad en el adulto, y la creatividad tiene relación con la salud mental. En esta línea es que pensamos que la observación empírica del juego infantil presenta elementos que permiten pensar en la estructuración psíquica del sujeto (Feldberg et al., 2005).

En la escena de juego con el adulto, ambos participantes interactúan de forma asimétrica: el adulto es un sujeto estructurado, atravesado por sus modelos conscientes e inconscientes, y el niño cuenta con un psiquismo en constitución. El modo en que ambos, niño y adulto, logran establecer un campo de juego y el nivel en que el niño logra desplegar sus recursos simbólicos se encuentra en relación con el modo en que la diáda transita la regulación de los despliegues afectivos.

En referencia a la Simbolización, Piaget (1959) plantea que las acciones implicadas en la fase de juego de ejercicio o funcional (estrujar, succionar, empujar, etc.) posibilitan la construcción de “representaciones sensoriomotrices” en la mente del niño y, más

adelante, la constitución del objeto permanente y la reversibilidad práctica, antecedentes estos de la representación y el juego simbólico. Por ello, se piensa una relación estrecha entre representación y simbolización que propician la discriminación sí mismo-objetos, siendo éstas especialmente visibles en las situaciones de juego (Silver et al., 2008).

La etapa evolutiva del desarrollo considerada en este estudio es el período de entre los 3 y 5 años, señalada por distintos investigadores (Leslie, 1987; Rivière, 1991) como el momento en que se consolida la atribución a otros de estados intencionales más complejos, como por ejemplo la falsa creencia (Wimmer y Perner, 1983). En esta etapa ya está presente la habilidad infantil para simular estados mentales, mediante la conducta de “hacer de cuenta” (*pretense*) en una situación lúdica, así como la creación de un juego de ficción, que implica la noción de la existencia de mentes separadas, con procesos reflexivos autónomos que conducen a la ampliación del sí mismo a través del juego simbólico (Leslie, 1987; Rivière, 1991, Fonagy y Target, 1998).

Así como en los primeros tiempos de vida los padres sensibles desarrollan la capacidad de entonar afectivamente con su hijo (Stern, 1985), en la etapa evolutiva mencionada los padres toman los estados mentales del niño a través del juego adoptando una actitud de “como si”. Por lo tanto, el juego constituye una de las vías privilegiadas para el estudio de la autorregulación afectiva en esta etapa. Proponemos profundizar en una concepción que tome en cuenta el interjuego entre los aspectos intrapsíquicos de la madre, las capacidades de los infantes y la bidireccionalidad que se produce en el interior de la interacción diádica.

1.2. Estilos Parentales de Interacción Lúdica.

Para un abordaje en primera infancia consideramos que es importante tener en cuenta distintas dimensiones de las funciones parentales. Por un lado, tomar en cuenta los discursos, las organizaciones fantasmáticas, el lugar que ocupa el bebé en el deseo y narcisismo de cada uno de los padres, y el peso de la historia inconsciente parental. Por otro lado, considerar la participación real y los comportamientos de ambos padres enfocando en las acciones interactivas observables entre estos y sus hijos (Dio Bleichmar, 2005).

Los estilos parentales se definen como una constelación de actitudes hacia el niño que le son comunicadas y crean un clima emocional en el que tienen lugar los comportamientos de los padres. Estos comportamientos incluyen prácticas parentales y aspectos de la interacción padres-hijo que comunican una actitud emocional: tono de voz, lenguaje corporal, etc. (Raya Trenas, 2008).

Keren y otros (2005), del equipo de investigación perteneciente a la Universidad de Bar-Ilan, Israel, focalizaron en la cualidad del juego parental interactivo elaborando un dispositivo de observación sistemática que logra discriminar de manera confiable -mediante un análisis factorial- entre los elementos facilitadores (elaboración, descontextualización, afecto positivo, creatividad) y restrictivos (intrusión, crítica, directividad, afecto negativo) de los Estilos Maternos desplegados en el Juego Simbólico interactivo madre-hijo en edad preescolar. Encontraron que el nivel de facilitación de la madre durante el juego predijo el nivel del juego simbólico del niño (Keren et al., 2005).

En la actualidad, nuestro equipo ha evaluado los estilos interactivos maternos en interacciones lúdicas madre-niño preescolar a través de la adaptación del sistema de observación seleccionado (Keren et al., 2005). Se registraron dos tipos de estilos: facilitante (que incluye verbalización no-crítica, afecto positivo, no-intrusividad/no-directividad) y restrictivo (que incluye verbalización crítica, afecto

negativo, intrusión/directividad).

Otros investigadores (Tamis-LeMonda & Bornstein, 1994; Slade, 1987), orientados en esta línea, encontraron relaciones secuenciales entre la complejidad simbólica de la madre y el niño, pudiendo mostrar cómo las secuencias recíprocas entre ambos eran seguidos por un incremento de la simbolización del niño, mientras que la intrusión materna era seguida de una disminución del juego simbólico y una vuelta a la actividad funcional por parte del niño.

1.3. Funcionamiento Reflexivo Parental.

Diferentes investigaciones (Slade, 2005; Zeanah et al., 1994) sugieren que el comportamiento de la madre hacia su hijo se encuentra determinado por el modo en que ella piensa la relación con el niño. La mentalización es un concepto desarrollado por Peter Fonagy y un grupo de psicoanalistas británicos (Fonagy et al., 1993), definido como la capacidad de percibir y comprenderse a sí mismo tanto como a los demás en términos de estados mentales, es decir: sentimientos, pensamientos, creencias, deseos (“Yo pienso”, “Yo creo”, “Yo quiero”, “Yo sé”, “Yo siento”). A través de la mentalización las personas mediatizan su experiencia del mundo atribuyendo un sentido a los comportamientos, y se vinculan afectivamente dando sentido a las emociones y a las experiencias internas.

El funcionamiento reflexivo se refiere a la disponibilidad para hacer uso de las capacidades mentales que generan la mentalización (Fonagy, Target & Steele, 1998), y es la operacionalización en investigación del concepto teórico “mentalización”. El funcionamiento reflexivo permite comprender la naturaleza del estado mental, así como relacionar un estado mental con otro o relacionar un estado mental con una conducta (Schejtman, 2008).

La consideración del funcionamiento reflexivo para este estudio se basa en la importancia que distintos autores le otorgaron a esta capacidad en el ejercicio de la parentalidad, ya que ésta tiene importantes consecuencias para el desarrollo del niño (Fonagy, 2000; Schejtman, 2008; Slade, 2002). El concepto de “funcionamiento reflexivo parental” alude a la capacidad de comprender el comportamiento interpersonal en términos de estados mentales, factor clave en la organización del self y la regulación afectiva (Fonagy, 2000). Slade (2005) propone pensar específicamente en un Funcionamiento Reflexivo Materno, como la habilidad que permite a una madre ser suficientemente sensible para comprender y significar acciones, sentimientos, deseos e intenciones tanto propias como del niño. Esta capacidad materna para reconocer la dinámica de la propia experiencia afectiva actuará como reguladora para el niño (Huerin et al., 2008). El conocimiento de los estados mentales de los niños es pensado como la base para una parentalidad empática (Slade, 2002).

2. METODOLOGÍA.

2.1. Diseño: Se trata de un estudio observacional, transversal en una situación fija, con recolección de datos multimodal (entrevista seguida de análisis del discurso y observación sistemática no participante).

2.2. Muestra: La muestra fue integrada por dos grupos, uno de 17 madres y sus hijos oyentes, y otro de 15 madres y sus hijos con restricciones auditivas. Los criterios generales de inclusión fueron similares para ambos grupos. En el caso de las madres debían poseer al menos estudios secundarios completos, haber realizado al menos 2 visitas médicas de control durante el embarazo y tener entre 19-39 años en la fecha de nacimiento del niño. En el caso de los niños oyentes, el criterio fue que no hubiesen presentado complicaciones en el embarazo, parto y puerperio. En el caso de los

niños sordos, además, que no presentaran patologías neurológicas severas, ni patologías asociadas al déficit auditivo. Se consideraron los casos de deficiencia auditiva (profunda, severa o moderada) cuya aparición hubiera sido anterior a cumplir el primer año de vida. La edad de los niños al participar del estudio correspondió al período entre los 42 y 54 meses de edad.

2.3. Procedimiento: Se realizaron dos encuentros: **1- Primer encuentro:** Las madres fueron entrevistadas con la Entrevista de Desarrollo Parental por aproximadamente 90 minutos. **2- Segundo encuentro:** Se filmaron 15 minutos de juego libre de las madres con sus hijos (las cámaras se encontraban en una habitación contigua, sin cámara Gesell y manejadas a control remoto). Se utilizó el mismo espacio y el mismo set de juguetes en las diadas con niños sordos y en las diadas con niños oyentes.

2.4. Instrumentos y Análisis de los Datos:

Entrevista de Desarrollo Parental (PDI-RII): Evalúa el **Funcionamiento Reflexivo Materno (FRM)** a través del análisis de las transcripciones de dicha entrevista (Parental Development Interview; Slade et al., 2005a,b). Se trata de una entrevista clínica semiestructurada de aproximadamente 90 minutos, realizada por clínicos de nuestro equipo, que explora la visión de la madre acerca de sí misma y de su hijo. El análisis² de las entrevistas nos permite determinar el nivel de Funcionamiento Reflexivo Materno, que en nuestra muestra se distribuyó de la siguiente manera: a- **FRM Cuestionable o Bajo (3):** nivel rudimentario de referencias a estados mentales y su impacto en la conducta no es explícito, b- **FR Alto (5-7): FR Ordinario (5):** capacidad reflexiva clara y bien integrada. Se observan limitaciones para comprender aspectos más complejos de las relaciones interpersonales. **FR Acentuado (7):** conciencia clara de los estados mentales, integración original de sus propios estados mentales con los de su hijo. Formulaciones originales que muestran detalles sobre pensamientos y sentimientos.

Las variables estudiadas a través del análisis de los 15 minutos de juego libre madre-niño, segmentados en 45 fragmentos de 20 segundos cada uno (**Escala de Evaluación de Interacciones Lúdicas Madre-Niño Preescolar**, Duhalde et al., 2010) fueron:

Estilo Materno de Interacción Lúdica: A) **Estilo Materno Interactivo Facilitante:** a- Estilo No Intrusivo-No Directivo: Implica una participación activa respetando los ritmos del niño; b- Verbalización No Crítica: La madre expresa ideas o sentimientos en un tono positivo, puede estar acompañada por sonrisas o gestualidad positiva pero debe estar presente la verbalización. B) **Estilo Materno Interactivo Restrictivo:** a- Estilo Intrusivo-Directivo: La madre interrumpe o dirige el plan de acción privilegiando sus propias propuestas por sobre las del niño; b- Verbalización Crítica: Comentarios negativos sobre la acción y/o propuesta del niño¹.

Modos de Interacción Afectiva Madre-Niño: a) **Modo Convergente:** madre y niño comparten un mismo "programa de acción" en el juego. b) **Modo Divergente:** madre y niño no logran establecer juntos un programa de acción en el juego. c) **Modo No Interactivo Paralelo o Juego Solitario:** predomina el desarrollo de actividades de madre y niño en paralelo.

Nivel de Simbolización en el Juego: a) **Juego Funcional:** uso de un objeto con su función convencional de modo descontextualizado.

b) **Juego Simbólico Simple o "como sí":** se desarrolla una actividad imaginaria, como por ejemplo tomar el té. c) **Juego Simbólico Complejo:** se desarrolla una situación imaginaria ficcional en la que hay atribución de roles o uso sustitutivo del objeto.

Ocurrencia de Indicadores de Desregulación: Se registró por separado para la madre y para el niño la ocurrencia de los siguientes

indicadores de desregulación afectiva: a) **Queja de la madre o llanto del niño;** b) **Interrupción disruptiva:** detención brusca del juego; c) **Impulsividad/ agresividad:** desligadas de la secuencia lúdica, agresividad directa hacia el cuerpo del otro; d) **Retraimiento/inhibición:** cuando la madre o el niño no se mueven, no toman objetos, no hablan.

3. RESULTADOS.

3.1. Estilo Materno Interactivo en el juego:

Se evaluó a partir de la diferencia encontrada entre las puntuaciones estándar del Estilo facilitante menos el Estilo restrictivo en cada madre.

Estilo Materno Interactivo en diadas con niños sordos y diadas con niños oyentes: Las madres de niños oyentes muestran un Estilo de Interacción más parejo (generalmente, Facilitante; S.D. = 1.16), mientras que el Estilo de las madres de niños sordos presenta mayor variabilidad entre los extremos de facilitante y restrictivo. (S.D. = 1.83; prueba de Levene para igualdad de las varianzas: $t = .5$; $p < .06$).

3.2. Funcionamiento Reflexivo Materno:

FRM en diadas con niños sordos y diadas con niños oyentes: En la muestra de madres de niños oyentes ($n=17$), la distribución del FR se dio de la siguiente manera: 10 madres con FR ordinario (58,8%), 6 con FR bajo (35,3%) y 1 madre con FR acentuado o marcado (5,9%). En la muestra de madres de niños sordos ($n=15$) la distribución del FR fue de 8 casos de FR ordinario (53.3%), 6 casos de FR bajo (40%) y 1 caso de FR alto (6.7%). Es decir que en ambas muestras, desde un análisis descriptivo, la distribución del FR materno fue similar.

FRM y Estilo Materno Interactivo: La diferencia entre facilitancia y restrictividad toma valores más extremos en madres de FRM Bajo (prueba de igualdad de las varianzas de Levene, $t = -1.57$; $p < .000$). Es decir que en las madres con FRM Bajo, el Estilo Materno en la situación de juego tiende a oscilar más marcadamente entre la facilitación o la restricción (con una tendencia al polo restrictivo) que entre las madres de FRM Alto, que muestran un Estilo de Interacción más equilibrado.

FRM, Niveles de Simbolización y Modalidad de Interacción Lúdica: En general no encontramos una relación directa entre FRM y la frecuencia o la complejidad del Juego Simbólico del niño. Sin embargo, en ambas muestras el juego paralelo se presentó con mayor frecuencia entre las madres de FRM Bajo, tanto de los niños oyentes (Mdn = 10% de tiempo válido vs. Mdn = 5% de tiempo válido; test de Mann Whit. $U = 20$; $p < .18$) como de los niños sordos (Mdn = 14% vs Mdn = 9%; Pr. U Mann Whit. n.s.). Aunque esta asociación no alcanza significatividad estadística señala una tendencia.

FRM e Indicadores de Desregulación Afectiva: Si bien en la muestra de niños sordos no se registraron correlaciones significativas entre el FRM y los indicadores de desregulación afectiva, en la muestra de niños oyentes observamos una tendencia: en los casos de madres con FR bajo, 4 de 6 niños presentaron al menos un indicador de desregulación afectiva, mientras que en los casos de madres con FR alto, sólo 2 de 11 niños presentaron al menos un indicador de desregulación afectiva. En cuanto a su significatividad estadística, debido al tamaño limitado de la muestra este resultado muestra sólo tendencia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Los resultados más relevantes sugieren que en ambas muestras existe una relación entre el modo de interacción convergente madre-niño -hacer juntos- y la mayor complejidad simbólica del juego del niño.

Podemos inferir que este resultado va en línea con planteos anteriores en los cuales señalamos la relevancia del logro de la convergencia entre madre e hijo en la construcción de una trama simbólica (Huerin et al. 2012). El despliegue lúdico acompasado en el cual los dos miembros de la diada organizan la acción propia y la del otro a partir de percibir la propuesta y hacerla crecer en riqueza afectiva y simbólica es el camino más fértil para el logro de la complejidad simbólica. Podríamos sugerir que una diada convergente es mucho más que la sumatoria de dos propuestas, es la oportunidad de crecimiento de cada propuesta individual. Si bien encontramos que niños preescolares no oyentes logran un nivel de juego simbólico complejo menor que los niños oyentes, el hecho de que en ambas muestras la convergencia en el juego madre-niño se relacionara con mayor complejidad nos hace inferir que la riqueza del juego diádico interactivo aumenta el logro de construcción simbólica compleja más allá de las restricciones que cada niño pueda tener. En publicaciones anteriores (Huerin et al., 2012) señalamos que encontramos mayores indicadores de desregulación afectiva (impulsividad, agresión, llanto) en niños sordos que en niños oyentes, pudiendo sugerir que probablemente la construcción de recursos de autorregulación esté más disponible en los niños oyentes que en los niños sordos, quienes necesitan mayor asistencia del adulto. Se podría inferir que la mayor frecuencia de indicadores de desregulación en niños sordos impacta sobre el estilo interactivo materno, produciendo mayores desbalances entre ambos estilos pero con una tendencia a la restrictividad. Al mismo tiempo este fenómeno de desbalance del Estilo de Interacción se produjo con más frecuencia en el grupo de madres con Funcionamiento Reflexivo Materno Bajo, siendo la presencia de indicadores de desregulación más frecuente en este grupo de diadas (Schejtman et al., 2013). Si bien las variables maternas no presentaron diferencias significativas entre ambas muestras, sí hallamos diferencias considerables en la aparición de Indicadores de Desregulación Afectiva -mayor en los niños sordos- y la Complejidad Simbólica en el Juego -menor en los niños sordos-. Todo ello nos permite pensar en la importancia para el profesional de la salud de trabajar e intervenir focalizando en las interacciones entre padres e hijos, ya que, según el aporte de estas investigaciones, es la convergencia entre las propuestas lúdicas entre ambos la que pareciera asociarse notablemente con el aumento de la complejidad simbólica en el juego de los niños, sean estos oyentes o no oyentes. Estos resultados son auspiciosos respecto de la concepción que llevamos adelante en el equipo sobre la importancia del adulto como sostén y acompañante de la propuesta del niño, acrecentando el valor de la iniciativa del mismo. La participación del adulto, pudiendo respetar los tiempos del niño y compartiendo una agenda de juego, colabora en la complejización del juego, con los aportes de verbalización que ayudan al niño a aumentar su capacidad expresiva y los procesos de simbolización en permanente construcción. Continuando con estas líneas de investigación, el objetivo de nuestro proyecto es seguir profundizando sobre el impacto que la desregulación del niño produce en la diada y en los posibles modos de reparar la desregulación. Así, los resultados apuntan a seguir indagando acerca de la bidireccionalidad entre madre y niño en el proceso de transformación de los afectos y en la reparación de la desregulación.

NOTAS

1-Este sistema de observación para evaluar los Estilos Maternos de Interacción Lúdica se basa en la adaptación de un sistema seleccionado (Keren et al., 2005), logrando niveles satisfactorios de confiabilidad (Laplacette et al., 2013).

2-El análisis fue realizado por dos codificadores del equipo certificados, A. Zucchi y V. Huerin, entrenadas y supervisadas por la Prof. Arietta Slade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dio Bleichmar, E. (2005). Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- 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". Congreso Argentino de Psicoanálisis VIII. Rosario, Santa Fe (Argentina).
- Feldberg, L., Huerin, V., Mindez, S., Silver, R. & Vernengo, M. P. (2005). "Juego y estructuración psíquica en el primer año de vida. Posibles intervenciones". Revista de la XXIV Jornadas de Psicoanálisis con niños y adolescentes, AEAPG.
- Fonagy, P. (2000). "Reflecting functioning in clinical investigation". Ponencia en II Latinoamerican Research Congress, Gramado, Brasil.
- Fonagy, P. & Target, M. (1998). "Mentalization and the changing aims of child psychoanalysis". London: Psychoanalytic Dialogues, Vol. 8, 87-114.
- Fonagy, P., Steele, M., Moran, G. & Higgitt, A. (1993). "Measuring the Ghosts in the Nursery: an Empirical Study of the Relation between Parent's Mental Representations of Childhood Experiences and Their Infant's security of attachment". Journal of the American Association of Psychoanalysis 41: 4, 957-989.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H. & Steele, M. (1998). Reflective Functioning Manual, Version 5.0 for Application to Adult Attachment Interviews, University College London. Manuscrito no publicado.
- Huerin, V., Duhalde, C.; Esteve, M.J. & Zucchi, A. (2008). "Funcionamiento reflexivo materno: un modo de abordar el estudio de la relación madre -niño", en Primera infancia. Psicoanálisis e investigación. Compiladora Clara R. de Schejtman. Buenos Aires: Akadia editorial.
- Huerin, V.; Duhalde, C.; Vernengo, M. P.; Esteve M. J.; Laplacette, J. A.; Raznoszczyk de Schejtman, C. (2012). "Regulación afectiva y simbolización. Estudio comparativo entre niños oyentes y no oyentes en edad preescolar". En Anuario de Investigaciones, Volumen XIX. N° ISSN 0329-5885. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Keren, M., Feldman, R., Namdari-Weinbaum, I., Spitzer, S., & Tyano, S. (2005). "Relations Between Parents' Interactive Style in Dyadic and Triadic Play and Toddlers' Symbolic Capacity". Am. Journal of Ortopsiychatry 75(4):599-607.
- Laplacette, J. A.; Leonardelli, E. & Raznoszczyk de Schejtman, C. (2013). "Estilos maternos de interacción en el juego madre-niño preescolar. Aportes de la evaluación microanalítica". En Anuario de Investigaciones, Volumen XX. N° ISSN 0329-5885. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Leslie, A. M. (1987). "Pretense and representation: The origins of theory of mind". Psychological Review, American Psychological Association. 94, 412-426.
- Piaget, J. (1959). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de cultura económica, 1992.
- Raya Trenas, A. F. (2008). Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia. Tesis Doctoral. España: Universidad de Córdoba, 2009.
- Rivière, A. (1991). Objetos con mente. Madrid: Alianza.
- Schejtman, C. R. (2008). Primera Infancia. Psicoanálisis e Investigación,

Schejtman C.R. (comp.). Buenos Aires: Akadia Editorial.

Schejtman, C., Gluzman, G., Dubkin, A. (2005). "Regulación afectiva en la primera infancia y su relación con la simbolización en niños en situaciones en riesgo social". En *Memorias de las XII Jornadas de Investigación*, pp. 326-328, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Schejtman, C.; Huerin, V.; Esteve, M. J.; Silver, R.; Laplacette, J. A.; Duhalde, C. (2013). "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.

Silver, R., Feldberg, L., Vernengo, P., Mrahad, M. C., & 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.

Slade, A. (1987). "A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period". *Child Development*, 21.

Slade, A. (2002). "Keeping the baby in mind: a critical factor in perinatal mental health". *Zero to three* 22:6.

Slade, A., Aber, Berger, Bresgi, Kaplan (2005a). *Parent Development Interview Revised II*. Manuscrito sin Publicar.

Slade, A., Bernbach, E., Grienberger, J., Wohlgemuth Levy, D. & Locker, A. (2005b). «Addendum to Reflective Functioning Scoring Manual - for use with the Parent Developmental Interview, Version 2.0» May 1, 2005. New York: City University. Privileged Communication.

Tamis-LeMonda, C. S. & Bornstein, M. H. (1994). "Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental Psychology*, 30, 283-292.

Winnicott, D.W. ([1971] 1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Wimmer, H. & Perner, J. (1983). "Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception". *Cognition*, 13, 103-128.

Zeanah, C. H., Benoit, D., Hirschberg, L., Barton, M. & Regan, C. (1994). "Mother's representations of their infants are concordant with attachment classifications", *Devel Issues in Psychiatric & Psychology*, 1: 1-14.

INTERACCIONES LÚDICAS MADRE-NIÑO Y PADRE-NIÑO EN EDAD PREESCOLAR: FUNCIONAMIENTO REFLEXIVO, ESTILOS DE INTERACCIÓN Y SIMBOLIZACIÓN*

Laplacette, Juan Augusto; Raznoszczyk De Schejtman, Clara
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

RESUMEN

La mayoría de las investigaciones sobre las relaciones cuidador-niño se han centrado en la díada madre-hijo (Yáñez-Yaben, 2006). Según Frizzera (2001), aun si el niño se cría con padre y madre, las funciones parentales son heterogéneas. El desafío actual en investigación en infancia implica considerar las repercusiones que los cambios sociales de las últimas décadas han tenido en la nueva distribución de las funciones materna y paterna. Se propone estudiar, en el marco de una Beca Doctoral CONICET, particularidades de las interacciones madre-niño y padre-niño analizando las relaciones entre estilos de interacción, funcionamiento reflexivo parental y niveles de simbolización en el juego del niño. Se plantea realizar una investigación empírica de enfoque cuantitativo, descriptiva-correlacional, con una muestra conformada por 16 niños sanos preescolares (8 varones y 8 niñas, de 4-5 años) con ambos padres, a partir de una recolección de datos multimodal (entrevistas y observaciones no participantes). El propósito es construir patrones interactivos y conductuales capaces de cierta generalización, cuya finalidad es la detección temprana de indicios de malestar y efectos en el desarrollo de los niños y en las interacciones entre padres e hijos, conocimientos de gran importancia tanto para la prevención como para la atención en clínica con niños.

Palabras clave

Interacciones Lúdicas, Funcionamiento Reflexivo, Estilos Interactivos, Simbolización

ABSTRACT

MOTHER-PRESCHOOL CHILD AND FATHER-PRESCHOOL CHILD INTERACTIONS: REFLECTIVE FUNCTIONING, INTERACTION STYLES AND SYMBOLIZATION

Most researches about caregiver-child relationship have focused on the mother-child dyad (Yáñez-Yaben, 2006). According to Frizzera (2001), even if the child is raised with by both parents, parental roles are heterogeneous. At the moment, childhood research has the challenge of considering the impact that the recent decades' social changes have on the new distribution of maternal and paternal functions. We propose to study, in the framework of a CONICET Doctoral Fellowship, the characteristics of mother-child and father-child interactions, and its association with interaction styles, parental reflective functioning and symbolization levels in the child's play. We performed an empirical investigation of quantitative descriptive correlational approach with a sample comprised by 16 healthy preschool children (8 boys and 8 girls, aged 4-5) with both parents, from a multimodal data collection (interviews and observations).

The purpose of this study is to build interactive and behavioral patterns capable of some generalization, which object is the early detection of distress signs and its impact on the child's development and the interactions between parents and children. This knowledge is important for clinical treatment and prevention in early childhood.

Key words

Playful Interactions, Reflective Functioning, Interactive Styles, Symbolization

1. MARCO TEÓRICO

La mayoría de las investigaciones sobre las relaciones cuidador-niño se han centrado en la díada madre-hijo (Yáñez-Yaben, 2006). En la base de datos Psycitt entre 1966 y 2004 se registraron 5.075 artículos sobre la madre y 1.364 que abordan el tema del padre (Bornholdt, 2006).

El término "parentalidad", neologismo derivado del adjetivo parental, surgió como traducción de los términos anglosajones "parenthood" o "parenting", que designan respectivamente la condición de padre-madre y las prácticas de éstos. Este término responde a los cambios en la concepción de infancia y el rol de la pareja parental en su desenvolvimiento (Solis-Ponton, 2005).

Pensar lo materno y lo paterno en la estructuración psíquica es un desafío actual para la psicología del desarrollo. Según Frizzera (2001) aun si el niño se cría con padre y madre, las funciones parentales son heterogéneas, no son armónicas, ni necesariamente cubiertas por una sola persona. This (1980) postula que la crianza que incluye dos adultos enriquece la vida de los niños y de ambos padres. Duhalde (2005), en una investigación empírica sobre parentalidad y primera infancia, concluye que las diferencias en el mundo representacional que acompañan las diferencias en el estilo vincular que establecen hombres y mujeres con su bebé, permiten considerar la riqueza que implica para el desarrollo psíquico infantil el contar con diferencias más o menos estables en el estilo de vinculación que le ofrecen los adultos a su cargo.

En la actualidad, el estudio de la participación real de la madre y del padre, de sus comportamientos y sus fantasmas inconscientes se inscribe en un paradigma relacional y concibe estas relaciones como unidades de análisis haciendo foco en las acciones interactivas observables entre padres e hijos (Dio Bleichmar, 2005).

Varios estudios (Huerin et al., 2008; Slade, 2002) relacionaron el funcionamiento reflexivo adulto con el ejercicio de la parentalidad. El concepto de "funcionamiento reflexivo parental" alude a la capacidad de comprender el comportamiento interpersonal en términos

de estados mentales, factor clave en la organización del self y la regulación afectiva (Fonagy, 2000).

Slade (2005) define el funcionamiento reflexivo materno como la habilidad que permite a una madre ser suficientemente sensible para comprender y significar acciones, sentimientos, deseos e intenciones tanto propias como del niño. Esta capacidad materna para reconocer la dinámica de la propia experiencia afectiva actuará como reguladora para el niño (Huerin et al., 2008). El conocimiento de los estados mentales del niño sería la base para una parentalidad empática (Slade, 2002).

Hasta el momento no encontramos, en la literatura científica publicada estudios empíricos sobre el funcionamiento reflexivo en padres de sexo masculino. Resulta pertinente una investigación que incluya el estudio del funcionamiento reflexivo en la pareja parental y que tome en cuenta diferencias entre madres y padres varones como variable.

Las metas y valores de los padres estarían en la base del “estilo parental” y de las prácticas parentales (Darling & Steinberg, 1993). Los estilos parentales se definen como una constelación de actitudes hacia el niño que le son comunicadas y crean un clima emocional en el que tienen lugar los comportamientos de los padres, que incluyen prácticas parentales y aspectos de la interacción padre-hijo que comunican una actitud emocional: tono de voz, lenguaje corporal, etc. (Raya Trenas, 2009).

En investigaciones recientes, consolidadas y acreditadas por UBA-CyT (Duhalde et al., 2011; Laplacette et al., 2013), se han evaluado los estilos interactivos maternos en interacciones lúdicas madre-niño preescolar a través de la adaptación de un sistema de observación seleccionado (Keren et al., 2005), en el marco de una Beca Estímulo UBACyT (Laplacette, 2012). Se registraron dos tipos de estilos: facilitante (que incluye verbalización no-crítica y no-intrusividad/no-directividad) y restrictivo (que incluye verbalización crítica, afecto negativo, intrusión/directividad).

El estudio de los estilos parentales en interacciones lúdicas constituye un aporte de suma importancia para comprender particularidades de la crianza en la primera infancia. Sin embargo, estos enfoques han sido limitados al centrarse casi exclusivamente en el estilo materno (Oberman, 2008). Según investigaciones recientes (Winsler et al., 2005), actualmente se encuentra escasa información sobre las diferencias entre madres y padres varones referentes al estilo parental.

Fonagy y Target (1998) enfatizaron el rol vital de la mediatización de los adultos que los niños necesitan para jugar y poder desarrollar su mundo mental. Es a través de la significación que se produce en el juego que el niño construye la realidad, creando un espacio distinto y singular. Estos autores consideran que la capacidad de las figuras parentales para el juego simbólico puede ser una “avenida principal” para el desarrollo de la mentalización en los 3-4 años de edad del niño.

Keren y otros (2005) observaron que el estilo parental facilitante (que incluye cooperación, creatividad y afecto positivo) predijo un mayor nivel del juego simbólico en el niño preescolar durante interacciones lúdicas.

La edad de 4 años es señalada por distintos investigadores (Leslie, 1987; Rivière, 1991) como el momento en que se consolida la atribución a otros de estados intencionales más complejos. El “juego simbólico” (“como si”) es un instrumento sumamente importante para la regulación emocional, del que el niño dispone de manera más estable recién en este período (Sroufe, 1996).

El presente estudio propone profundizar en una concepción que tome en cuenta el interjuego entre las capacidades propias de los

infantes, la bidireccionalidad que se produce en el interior de la interacción diádica y los aspectos intrapsíquicos propios de la madre y el padre (Schejtman, 2008).

2. PREGUNTAS GUÍA Y OBJETIVO

2.1. Como la modalidad de investigación propuesta es exploratoria no exige formulación de hipótesis. Sin embargo, en base a los antecedentes mencionados, se puede pensar en algunos interrogantes guía: ¿Cómo serán las diferencias de estilos interactivos entre madres y padres varones en relación a los procesos de simbolización de los niños durante las interacciones lúdicas? ¿Se relacionarán dichas diferencias con las modalidades particulares de Funcionamiento Reflexivo de madres y padres varones?

2.2. **Objetivo General:** Explorar las relaciones entre el funcionamiento reflexivo parental, los estilos parentales de interacción y los niveles de simbolización en el juego del niño en interacciones madre-niño y padre-niño en edad preescolar, en función de comparar las variables mencionadas entre madres y padres varones.

3. METODOLOGÍA

3.1. **Diseño:** La presente es una investigación exploratoria que comprende un estudio empírico con metodología cuantitativa, descriptivo-correlacional, con recolección de datos multimodal (entrevistas-análisis de los discursos y observaciones sistemáticas no participante).

3.2. **Muestra:** La muestra estará compuesta por al menos 16 niños en edad preescolar con sus madres y padres, conformando así 16 díadas madre-niño en edad preescolar y 16 díadas padre-niño en edad preescolar. Los participantes deberán cumplir las condiciones fijadas por los siguientes criterios de inclusión - exclusión: 1. Niños: La edad de los niños participantes corresponderá al período entre los 42 y 54 meses de edad, que no presenten patologías físicas, ni psíquicas, ni neurológicas severas, ni complicaciones en el embarazo, parto y puerperio; 2. Madres y Padres: Que posean al menos estudios secundarios completos. Que la edad de los padres, al nacer el niño, sea de 21 años o mayor. Que estén en contacto con el niño al menos 3 veces por semana.

3.3. Procedimiento:

Las madres y los padres serán derivados por los pediatras de los niños, invitándolos a participar en un estudio acerca de desarrollo saludable en la infancia. Se les propondrá dos encuentros con un psicólogo investigador:

Primer Encuentro: Se filmarán 15 minutos de juego libre de las madres con sus hijos y 15 minutos de juego libre de los padres con sus hijos. Se utilizará el mismo set de juguetes, basado en estudios nacionales e internacionales anteriores (Duhalde et al., 2011; Keren et al., 2005);

Segundo Encuentro: Las madres y los padres serán entrevistados en forma individual con la Entrevista de Desarrollo Parental, PDI-RII por aproximadamente 1 hora 45 minutos.

3.4. Instrumentos de Recolección:

Para las variables provenientes de la observación sistemática de los 15 minutos de interacción lúdica videograbada se evaluará y controlará la confiabilidad entre jueces, de dos codificadores entrenados, sobre por lo menos un 20% del tiempo válido codificado.

A) Estilos de Interacción Maternos y Estilos de Interacción Pa-

do por el equipo de investigación (Laplacette et al., 2013), que se emplea en la observación sistemática de los 15 minutos de juego video-filmados. El instrumento, basado en los desarrollos de un equipo de investigación de la Universidad de Bar Ilan, Israel (Keren et al., 2005), considera la cualidad del juego parental registrando la presencia de 4 tipos de intervenciones parentales: No intrusiva-directiva; Intrusiva-Directiva; Verbalización no Crítica; Verbalización Crítica; y dos cualidades afectivas: Afecto positivo, afecto negativo. De la presencia de estos tipos de intervención y de la afectividad presente se desprenden dos categorías que describen el estilo materno preponderante: estilo de juego restrictivo y estilo de juego facilitador (Laplacette, 2012).

B) Modalidad de Interacción Afectiva y Nivel de Simbolización:

La filmación de los 15 minutos de juego libre madre-niño se segmentará en 45 fragmentos de 20 segundos cada uno, a los que se les aplicará un sistema de análisis ya desarrollado (Duhalde et al., 2011) que estudia las siguientes variables: A) *Nivel de simbolización en el juego*: Juego funcional; Juego simbólico simple o "como si"; Juego simbólico complejo; B) *Modos de interacción afectiva*: Modo convergente, Modo divergente, Modo paralelo y/o juego solitario.

Variable proveniente del discurso materno y del discurso paterno:

C) Funcionamiento Reflexivo Parental: Se evalúa a través del análisis de las transcripciones de la Entrevista de Desarrollo Parental II versión revisada (PDRI-R II: Parent Development Interview, de Slade et al., 2005). Para la evaluación, se siguen los criterios establecidos en el Addendum to Reflective Functioning Scoring Manual (Slade et al., 2005), versión adaptada para el estudio de la parentalidad del Reflective Functioning Manual, Versión 5 (Fonagy et al., 1998).

3.5. Análisis de Datos:

Se realizarán análisis descriptivos univariados y análisis bi y multivariados (pruebas de correlación -Spearman y Pearson-, según el tipo de variables, y de diferencia o de asociación estadística -Prueba t y Chi cuadrado-) según lo requiera el estudio. Se confeccionarán tablas y gráficos de los resultados significativos.

3.6. Aspectos Éticos:

El trabajo se realizará con total resguardo del anonimato de los participantes, cuya colaboración a su vez, será por entero voluntaria y con consentimiento por escrito. Antes de participar en el estudio, los participantes recibirán información acerca de las características y objetivos generales de la investigación y tendrán la oportunidad de preguntar todo aquello que les pareciera necesario. Se les explicará a madres y padres que las filmaciones sólo se utilizarán en ámbitos académicos/investigativos.

4. IMPLICANCIAS PARA EL ESTUDIO DE LA PARENTALIDAD

Las reformulaciones de algunos conceptos clásicos acerca de lo materno y lo paterno y los cambios en los modos de vinculación actuales, exigen pensar desde la complejidad resultante entre aspectos intrapsíquicos, intersubjetivos, socioculturales.

Los estudios observacionales permiten construir patrones interactivos y conductuales capaces de cierta generalización, cuya finalidad es la detección temprana de indicios de malestar en el desarrollo de los niños y en las interacciones entre padres e hijos. Estos aportes brindan la oportunidad de realizar acciones preventivas que podrán colaborar para disminuir la potencialidad psicopatológica de los vínculos tempranos.

El registro filmado nos permite, a su vez, una observación y análisis más minuciosos, los cuales posibilitan registrar aspectos de la interacción que podrían escapar a la mirada habitual (Silver et al.,

2008). Una observación de esta naturaleza amplía la receptividad mental (Houzel, 2001), permite ampliar nuestra capacidad de elaborar hipótesis teóricas que ayuden a comprender los modos en que se organizan los primeros tiempos de la constitución psíquica. Teniendo en cuenta que la clínica y las investigaciones empíricas tienen enfoques muy distintos, pero pueden enriquecerse mutuamente, los aportes empíricos de las microobservaciones podrían ser considerados para la formación de psicólogos especializados en la clínica de la primera infancia (Huerin, 2012).

Los resultados que se obtengan en esta investigación aportarán elementos y características del funcionamiento reflexivo de madres y padres, vía la observación de las interacciones lúdicas, para enriquecer y particularizar la mirada clínica sobre las funciones parentales en relación con el desarrollo de la simbolización en la primera infancia. Pensamos que la ampliación de conocimientos que aporta la investigación suma complejidad a los enigmas de los primeros tiempos de la vida y a las intervenciones en salud mental en la infancia temprana.

*Esta presentación forma parte del plan de trabajo doctoral dirigido por la Prof. Mg. Clara R. de Schejtman, en el marco de una Beca de Posgrado CONICET y con la acreditación de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bornholdt, E. (2006). "Inicio de la interacción padre-bebé: perspectiva histórica, política, social y académica". Tesis de doctorado no publicada. Buenos Aires: Univ. del Salvador.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). "Parenting Style as Context: An Integrative Model". *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.

Dio Bleichmar, E. (2005). Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos. Buenos Aires: Paidós.

Duhalde, C. (2005). Transición a la parentalidad: representaciones, inferencias y funcionamiento reflexivo. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, UBA.

Duhalde, C., Tkach, C., Esteve, J., Huerin, V., Schejtman, C. (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.

Fonagy, P. (2000). "Reflecting functioning in clinical investigation". Ponencia en II Latinoamerican Research Congress, Gramado (Brasil).

Fonagy, P. & Target, M. (1998). "Mentalization and the changing aims of child psychoanalysis". London: *Psychoanalytic Dialogues*, Vol. 8, 87-114.

Frizzera, O. (2001). Panel: Psicología Evolutiva Niñez II. Facultad de Psicología, UBA.

Houzel, D. (2001). "Aplicación terapéutica de la observación de lactantes en psiquiatría infantil". En *Revista Internacional de observación de lactantes y sus aplicaciones*, vol II 75-89. Buenos Aires: Fundación Kamala.

Huerin, V. (2012). Particularidades del proceso inferencial en la comunicación entre madres oyentes y sus hijos sordos. Tesis de Doctorado de la Facultad de Psicología, U.B.A.

Huerin, V., Duhalde, C., Esteve, M., & Zucchi, A. (2008). "Funcionamiento reflexivo materno: un modo de abordar el estudio de la relación madre-niño". *Primera Infancia: Psicoanálisis e Investigación*. Bs. As.: Librería Akadía Editorial.

Keren, M., Feldman, R., Namdari-Weinbaum, I., Spitzer, S., & Tyano, S. (2005). "Relations between parents' interactive style in dyadic and triadic play and toddlers' symbolic capacity". *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(4), 599-607.

Laplacette, J. A. (2012). "Adaptación de un sistema de observación clínico para la evaluación de los estilos maternos de interacción en la infancia". Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Bs. As.: Facultad de Psicología, U.B.A.

Laplacette, J. A., Leonardelli, E., Schejtman, C. (2013). "Estilos maternos de interacción en el juego madre-niño preescolar. Aportes de la evaluación microanalítica". En *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*. Volumen XX, pp. 249-256. Buenos Aires: Facultad de Psicología.

Leslie, A. M. (1987). "Pretense and representation: The origins of 'theory of mind'". *Psychological Review*, 94, 412-426. American Psychological Association.

Oberman, A. (2008). *Observando a los bebés...* Bs. As.: Lugar Editorial.

Raya Trenas, A. F. (2009). Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia. Tesis Doctoral. España: Univ. de Córdoba.

Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.

Schejtman, C. (2008). *Primera Infancia. Psicoanálisis e Investigación*. Bs. As.: Akadía.

Silver, R., Feldberg, L., Vernengo, P., Mrahad, M.C. & 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.

Slade, A. (2002). "Keeping the baby in mind: a critical factor in perinatal mental health". *Zero to Three* 22:6, pp. 10-16.

Slade, A. (2005). "Parental Reflective Functioning: An Introduction", *Attachment & Human Development*, 7 (3): 269-281.

Slade, A., Bernbach, E., Grienenberger, J., Wohlgenuth Levy, D. & Locker, A. (2005). "Addendum to Reflective Functioning Scoring Manual: for use with the Parent Developmental Interview (V. 2.0)". New York: City University. Privileged Communication.

Solis-Ponton (2005). "Contribuciones recientes del psicoanálisis a la parentalidad". Contribución a un Panel, 44° Congreso Internacional de Psicoanálisis, Brasil.

Sroufe, L. (1996). *Emotional development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*. New York: Cambridge University Press.

This, B. (1980). *El padre: Acto de nacimiento*. Barcelona: Paidós, 1982.

Winsler, A., Madigan, A. & Aquilino, S. (2005). "Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood". *Early Childhood Research Quarterly*, 1-12.

Yáñez-Yaben, S. (2006). "¿Seguimos descuidando a los padres? El papel del padre en la dinámica familiar y su influencia en el bienestar psíquico de sus componentes". *Anales de Psicología*, vol. 22. España: Publicaciones de la Universidad de Murcia.

LAS FORTALEZAS Y LAS VIRTUDES A LO LARGO DEL CICLO VITAL ADULTO. UNA REVISIÓN DE ANTECEDENTES

Morales, Franco

Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

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". Sin embargo, en las últimas décadas los aportes de las corrientes LifeSpan han ofrecido nuevos marcos referenciales para indagar el proceso de envejecimiento, en especial el envejecimiento óptimo. La Psicología Positiva, por su parte, con el objetivo de brindar herramientas para el estudio y potenciación de las capacidades humanas ha desarrollado un inventario de fortalezas del carácter. Beneficios asociados a dichas fortalezas tales como el bienestar psicológico, la satisfacción con la vida y su efecto protector en la salud, hacen que la indagación del comportamiento de estas fortalezas a lo largo del curso de vida tenga un valor de relevancia, en especial en las últimas etapas del mismo. En el presente trabajo se presenta una revisión bibliográfica de antecedentes al respecto y se proponen líneas de investigación e intervención.

Palabras clave

Fortalezas, Virtudes, Vejez, Psicología Positiva, Curso de Vida, Envejecimiento Positivo

ABSTRACT

VIRTUES AND STRENGTH ALONG ADULT LIFESPAN. A BACKGROUND REVIEW

Traditionally ageing has been understood as a stage of life where losses and deterioration abound, forming what has been called "The Decremental Paradigm of old age". However, in recent decades, the contribution of LifeSpan currents have offered new benchmarks to investigate ageing process, especially the optimal aging. Positive Psychology, meanwhile, with the goal of providing tools for the study and promotion of human capabilities has developed an inventory of character strengths. Benefits associated with these strengths such as psychological well-being, satisfaction with life and its protective effect on health, make the investigation of these strengths along life course a relevant objective, especially in the last stages of it. A background review and lines of research and intervention are presented in this paper.

Key words

Strengths, Virtues, Ageing, Positive Psychology, Lifespan, Positive Ageing

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, Staudinger, & Linderberger, 1998). Teorías como la de Paul Baltes o Bronfenbrenner, entre otros, intentan salvar 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, sostienen que el transcurso de la vida se ve afectado tanto histórica como socioculturalmente (Dulcey Ruiz & Uribe, 2000). 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 su capacidad para poder reflexionar 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.

Este cuadro de situación presentado en el marco de la Psicología del Desarrollo ha permitido el avance y profundización de estudios que han visibilizado no sólo ausencia de pérdidas en ciertas funciones o estructuras psicológicas sino también un buen número de ganancias. A pesar de que buenas noticias en la vejez suelen ser leídas como negativas (Carstensen & Charles, 2007), se muestra como paradigmático y ejemplar el avance en el estudio del bienestar en la vejez. Estas investigaciones muestran lo que se ha denominado la "paradoja del bienestar en la vejez". Esta paradoja se resume en que, a pesar de las múltiples pérdidas propias de la vejez, como el declive biológico, las pérdidas a nivel social y psicológico y un fuerte impacto de los estereotipos negativos sobre el envejecimiento, los adultos mayores mantienen altos niveles de bienestar (Schiebe & Carstensen, 2010).

En síntesis, todos estos cambios teóricos y metodológicos en el estudio del desarrollo sumado a un fuerte apoyo de resultados empíricos derivaron en la convergencia de la psicología que estudia las fortalezas y el potencial humano, denominada actualmente Psicolo-

gía Positiva, y la Psicogerontología en la búsqueda de dimensiones positivas del envejecimiento (Ballesteros, 2007; Baltes & Freund, 2007; Hill, 2011; Lombardo, 2013).

Las fortalezas del carácter

La psicología positiva como “paraguas” de investigación (Gancedo, 2008) se ha propuesto estudiar la experiencia subjetiva positiva, los rasgos individuales positivos y las instituciones positivas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2002). Park y Peterson (2009) han propuesto que el área individual, a saber, el estudio de las virtudes y fortalezas del carácter moral, tiene preeminencia sobre las otras dos. El estudio del carácter moral y su desarrollo ha tenido un camino sinuoso en psicología. Gordon Allport, cuyo área de investigación ha sido la psicología de la personalidad, ha argumentado que términos como “virtud” y “carácter moral” debían ser expurgados del léxico científico trayendo como consecuencia la eliminación del estudio del buen carácter como objetivo de indagación científica (McCullough, & Snyder, 2000). Por quedar el carácter moral a un costado de la corriente principal de la psicología, las investigaciones han devenido principalmente en la comprensión, tratamiento y prevención de trastornos psicológicos generando así los clásicos manuales de clasificación de enfermedades. Recién a inicios de este siglo, con el objetivo de dar impulso al estudio científico de las virtudes y fortalezas del carácter, Peterson y Seligman (2004) han lanzado un manual donde se da a conocer una clasificación del carácter moral a partir de respuestas sobre el buen vivir y el comportamiento moralmente bueno en diversas tradiciones filosóficas y religiosas. Para estos autores, el buen carácter está formado por diversos niveles de abstracción. Las virtudes, los componentes más abstractos, son las características centrales valoradas por los pensadores y religiosos; en un nivel de abstracción menor, se encuentra las fortalezas asociadas a cada una de estas virtudes, que se conforman como las vías por las cuales la virtud se muestra. En el nivel más concreto de abstracción se encuentran los temas situacionales que son los hábitos y ámbitos específicos mediante los cuales las personas llevan adelante sus fortalezas (Cosentino, 2009). La forma en la que Peterson y Seligman (2004) proponen pensar el carácter moral está estrechamente ligada a la teoría del rasgo en la Psicología de la personalidad. Así es como el carácter moral se define como un conjunto de rasgos positivos que existen como diferencias individuales que: a) se muestra en pensamientos, sentimientos y acciones; b) es maleable a través de la vida; c) está sujeto a numerosas influencias de factores contextuales; d) es medible.

Los beneficios salugénicos de las fortalezas del carácter.

Diversos estudios se han enfocado en poder detectar las consecuencias positivas del desarrollo de las fortalezas del carácter. Los resultados han revelado que dichas fortalezas se asocian con “buenas vidas”, cuyos indicadores son usualmente el crecimiento personal, el bienestar, la satisfacción con el trabajo y los logros de metas (Gable & Haidt, 2005; Peterson, Ruch, Beermann, Park, & Seligman, 2007; Peterson, Stephens, Park, Lee, & Seligman, 2010). Específicamente, un estudio con 2087, participantes reveló que aquellas personas que contaban con las fortalezas de coraje, bondad y humor vieron menos afectada su satisfacción con la vida luego de una experiencia de enfermedad física. Asimismo, personas que tienen la fortaleza de apreciación de la belleza, excelencia y amor se vieron menos afectadas luego de una experiencia de desorden psicológico (Peterson, Park, & Seligman, 2006). En suma a la asociación entre fortalezas y recuperación, una gran cantidad de estudios indican relaciones positivas entre todas las fortalezas

variables del bienestar tales como satisfacción con la vida y felicidad y relaciones negativas con problemas mentales tales como depresión (Chan, 2009; Dahlsgaard, 2005; Karris, 2009).

Como se observa, la satisfacción con la vida es la variable que más frecuentemente se ha examinado en su relación con las fortalezas del carácter. Todos los hallazgos han demostrado significaciones positivas entre ambos constructos (Park, Peterson, & Seligman, 2004; Schartz, 2005; West, 2007). Sin embargo, muchos proponen que las fortalezas específicas de curiosidad, gratitud, esperanza, amor y vitalidad contribuyen de manera significativa y especial con el bienestar de las personas (Berman, 2007; Park & Peterson, 2006; Park, Peterson, & Seligman, 2004, 2006; Peterson, et al., 2010; Shimai, Otake, Park, Peterson, & Seligman, 2006). Desde que estas cinco fortalezas fueron asociadas con la satisfacción con la vida de forma consistente en diferentes estudios, fueron categorizadas por los psicólogos positivos informalmente como “Key Strengths” (Shimai, et al., 2006).

Las fortalezas de carácter a lo largo del curso de vida

Los hallazgos acerca de las variaciones de estos constructos según grupos de edad no son consistentes. Un estudio en Alemania ha encontrado que la curiosidad, igualdad, perdón, modestia, prudencia, autoregulacion, apreciación de la belleza, gratitud y religiosidad aumenta a lo largo del curso de vida adulto, mientras que estos el Humor, Inteligencia social, creatividad y perspectiva disminuyen (Ruch, Proyer, Harzer, Park, Peterson, Seligman, 2010). Sin embargo, si bien este estudio cuenta con participantes desde los 15 hasta los 80 años, no distingue entre grupos etareos sino que existe correlación entre edad y estas fortalezas. Otro estudio (Hool, 2011) encontró que los adultos mayores y de mediana edad puntúan más en Curiosidad, creatividad, igualdad, perdón, gratitud, amor por el saber, modestia, autoregulacion, espiritualidad. Sin embargo, no se incluyen aquí una distinción entre adultos mayores y adultos mayores de edad avanzada. Otra limitación de estos estudios es que han sido realizados en otras latitudes. En Argentina, utilizando un constructo similar al de fortalezas del carácter llamado Capital Psíquico (Casullo, 2006) se ha encontrado que los docentes adultos de mediana edad obtienen puntuaciones superiores a alumnos adultos jóvenes en todas las dimensiones del Capital psíquico (Legé, Pell, & Fagnani, 2012) y que, en el ámbito local, los adultos mayores obtienen puntuaciones superiores que los adultos de mediana edad excepto en las capacidades cognitivas (Arias, Posada, & Castañeiras, 2008)

Estos estudios revelan una tendencia al desarrollo de las fortalezas del carácter a lo largo del curso de la vida, mostrandose contrapuestos a la postura de McCrae y Costa's (1994) que sostienen que la personalidad no cambia notablemente luego de los 30 años.

Las inconsistencias en estos estudios y la falta de técnicas de evaluación adaptadas al contexto local es que estos estudios encuentran su importancia actualmente.

Propuestas

Como se observa, el desarrollo de fortalezas del carácter tiene un rol vital en la satisfacción con la vida. El comprender su cambio a lo largo del ciclo vital permitirá conceptualizar mejor el proceso de envejecimiento óptimo. Sin embargo, dos líneas conceptuales que analizaremos a continuación, permiten pensar los potenciales beneficios de estas indagaciones

Por su parte, Robert Hill (2005) propone el modelo del envejecimiento positivo o “Positive Aging”. Según él sería una extensión del movimiento de la psicología positiva que se focaliza en la vejez. Desde esta perspectiva, poder identificar aquellos procesos que lleven a la capitalización de valiosa experiencia subjetiva de vida a lo

largo del curso vital, permitiría detectar protectores frente a los declives propios del envejecimiento. En este modelo las fortalezas del carácter se entienden como recursos latentes a ser utilizados para afrontar las dificultades y vicisitudes del proceso de envejecimiento. Este modelo no sólo intenta identificar las capacidades individuales latentes sino ofrecer intervenciones concretas desde la psicología positiva para el desarrollo y mantenimiento de las mismas.

Sin embargo, este modelo propuesto por Robert Hill (2005) contempla sólo las consecuencias individuales del estudio de las fortalezas del carácter en la última etapa de la vida, dejando de lado factores sociales y comunitarios fuera del análisis. Analizar la relación del adulto mayor con su medio, desde la corriente del curso de la vida, se muestra como una necesidad a la hora de pensar esta etapa vital. En la actualidad nos encontramos frente a una nueva vejez. Los adultos mayores de hoy no son los mismos que décadas atrás. Nos encontramos, primero, frente a más adultos mayores que antes. Asimismo, se encuentran más sanos, más formados y más abiertos a nuevas vinculaciones con las generaciones anteriores. Este contexto actual ha permitido pensar a autores como Feliciano Villar (2013) en el envejecimiento generativo. Según este autor, las nuevas intervenciones en la vejez no deben estar orientadas sólo a la protección de las capacidades de los adultos mayores sino a su capitalización concreta en la sociedad. Utilizando el concepto de Eric Erikson de Generatividad, propone la idea de un Envejecimiento Generativo. Esta propuesta está pensada para poder articular dos tipos de desarrollos: el desarrollo social, ya que las actividades generativas, orientadas hacia el otro (familiar, amigo, conocido, comunidad, sociedad, etc.) y el individual, en tanto que la actividad generativa involucra procesos de significación personal y un aumento en las competencias personales.

Conclusiones

El estudio del proceso del envejecimiento ha encontrado, de la mano de las corrientes del curso de la vida por un lado y la psicología positiva por otro, nuevos horizontes investigativos e interventivos. En este marco, las fortalezas del carácter como aquellos rasgos salugénicos de la personalidad, se muestran como un objetivo de indagación de relevancia por su potencial benéfico para el bienestar y la salud bio-psico-social, en especial las denominadas "Key Strengths".

En la actualidad no se tiene demasiada información acerca del recorrido que las fortalezas del carácter hacen a lo largo del curso de la vida. Asimismo, las técnicas para su evaluación se encuentran actualmente bajo discusión. Es por ello que su estudio y profundización son centrales para el conocimiento más claro de su funcionamiento y sus potenciales beneficios.

Las propuestas de Robert Hill acerca del envejecimiento positivo enmarcan el estudio de estas fortalezas como recursos latentes para afrontar el envejecimiento individual. Sin embargo, y desde una perspectiva más ecológica, Feliciano Villar nos propone la idea del envejecimiento generativo como marco conceptual para pensar el desarrollo no sólo individual sino social a partir de la capitalización de las fortalezas y capacidades de los adultos mayores.

En este marco, las consecuencias de la investigación acerca de las fortalezas en la vejez proveerían marcos conceptuales y de acción tanto para el diseño de programas interventivos a nivel individual como la creación de espacios nuevos o modificación de los existentes para que las fortalezas registradas en los adultos mayores se puedan vehicular en beneficios tanto para ellos mismos como para la sociedad. En este sentido, el lugar de la educación y la intervención psicosocial tendrán un lugar privilegiado se propone tal objetivo.

BIBLIOGRAFIA

- Arias, C. J., Posada, C. y Castañeiras, C. E. (2008). Estudio analítico del Capital Psíquico: Diferencias entre adultos jóvenes y adultos mayores. V Jornada de Geriátrica y Gerontología del NOA. Trabajo Interdisciplinario con Adultos Mayores: Desafíos y Propuestas 8 de Noviembre de 2008. San Miguel de Tucumán
- Ballesteros, R. F. (2007). Luces y sombras en la psicología del potencial humano: el ejemplo de la psicogerontología. En U. M. Staudinger & L. G. Aspinwall (Eds.), *Psicología del potencial humano: cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva*. (pp. 183-204). Madrid: Gedisa.
- Baltes, P. B. & Freund, A. M. (2007). El potencial humano como orquestación de la sabiduría y la optimización selectiva con compensaciones. En U. M. Staudinger & L. G. Aspinwall (Eds.), *Psicología del potencial humano: cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva*. (pp. 45-62). Madrid: Gedisa.
- 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.
- Berman, J. S. (2007). Character strengths, self-schemas and psychological well-being: A multi-method approach. Unpublished PhD Dissertation, University of Texas Southwestern Medical Center at Dallas, Dallas, Texas.
- Carstensen, L. L. & Charles, S. T. (1998). Emotion in the second half of life. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 144-149.
- Casullo, M. (2006). El Capital Psíquico. *Aportes de la Psicología Positiva*. *Psicodebate*, 6, 59-72.
- Chan, D. W. (2009). The hierarchy of strengths: Their relationships with subjective well-being among Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 867-875.
- Cosentino, A. C. (2009). Evaluación de las Virtudes y Fortalezas Humanas en Población de Habla Hispana. *Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 53-71.
- Dahlsgaard, K. K. (2005). Is virtue more than its own reward? Character strengths and their relation to well-being in a prospective longitudinal study of middle school-aged adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 66(6-B), 3441
- Dulcey-Ruiz, E. & Uribe, C. (2000). Psicología del ciclo vital: hacia una visión comprensiva de la vida humana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(1), 17-27.
- Elder, G. H. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69, 1-12.
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Gancedo, M. (2008). Historia de la Psicología Positiva. Antecedentes, aportes y proyecciones. *Prácticas en psicología positiva*, 11-38.
- Hill, R. D. (2011). A positive aging framework for guiding geropsychology interventions. *Behavior Therapy*, 42(1), 66-77.
- Hool, K. (2011). Character strengths, life satisfaction and orientations to happiness - a study of the Nordic countries Master thesis Kristin Hool Master's programme in health promotion and health psychology Department of health promotion and development Faculty of psy. University of Bergen.
- Karris, M. A. (2009). Character strengths and well-being in a college sample. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 69(12-B), 7813.
- Legé, L., Pell, A. & Fagnani, J. (2012). Evaluación del capital psíquico y valores en una institución universitaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(4), 1356-1397.
- Lombardo, E. (2013). Psicología positiva y psicología de la vejez. Intersecciones teóricas. *Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad*, 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.

McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1994). The stability of personality - Observations and evaluations. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 173-175.

McCullough, M.E. & Snyder, C.R. (2000). Classical source of human strength: Revisiting an old home and building a new one. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 19, 1-10.

Park, N. & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. En R. Gilman, E.S. Huebner & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in schools* (pp. 65-76). NY, EE.UU: Routledge.

Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.

Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118-129.

Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC, EE.UU: American Psychological Association; Oxford University Press.

Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149-156.

Peterson, C., Stephens, J. P., Park, N., Lee, F. & Seligman, M. E. P. (2010). Strengths of character and work. In P. A. Linley, S. Harrington & N. Garcea (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology and work* (pp. 221-231). New York, NY, US: Oxford University Press.

Ruch, W., Proyer, R. T., Harzer, C., Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2010). Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS). *Journal of Individual Differences*, 31(3), 138-149.

Scheibe, S. & Carstensen, L. L. (2010). Emotional Aging: Recent findings and Future Trends. *Journals of Gerontology*, 65B(2), 135-144.

Schwartz, L. L. (2005). Review of Character strengths and virtues: A handbook and classification. *Journal of Psychiatry and Law*, 33(4), 531-532.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2002). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Shimai, S., Otake, K., Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2006). Convergence of character strengths in American and Japanese young adults. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 311-322

Villar, F. (2013). Hacerse bien haciendo el bien: la contribución de la generatividad al estudio del buen envejecer. *Informacio Psicológica*, (104), 39-56.

West, N. M. (2007). The relationship among personality traits, character strengths, and life satisfaction in college students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67(10-B), 6107.

JUEGO Y APEGO EN EL PROCESO DE SIMBOLIZACIÓN

Paolicchi, Graciela Cristina; Sorgen, Eugenia; Abreu, Lucia; Botana, Hilda Haydée; Bosoer, Eliana; Olivera, Cecilia; Colombres, Raquel; Kohan Cortada, Ana; Pennella, Maria; Bozzalla, Lucía; Maffezzoli, Mabel; Metz, Miriam Isabel; Núñez, Ana María
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El escrito se realizó en el marco del Proyecto de Investigación UBA-CyT 2012-2015 Actitudes hacia el juego infantil y modalidades de apego en adultos en enlace con el Programa de Extensión Universitaria Juegotecas Barriales de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Dentro del Programa se coordinan talleres de reflexión con padres y juegotecas para niños, dichos encuentros se consideran como espacio potencial desde la conceptualización de Winnicott. El trabajo de campo se desarrolla en ámbitos escolares y comunitarios y es realizado por un equipo de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología, UBA. Los profesionales y estudiantes, a través de la observación participante, entrevistas a referentes comunitarios, talleres y actividades lúdicas, contribuyen y aportan perspectivas diferentes y complejizadoras sobre el contexto de intervención. El marco teórico destaca los mecanismos psíquicos y afectivos que posibilitan la simbolización en el niño. El juego desde esta perspectiva se considera como la primera manifestación de una experiencia cultural que se desarrolla en un espacio potencial entre el individuo y el ambiente. El niño construye su entramado intrapsíquico en un escenario intersubjetivo. Las primeras relaciones -en el mundo familiar y escolar- instituyen los procesos de identificación y socialización tempranos.

Palabras clave

Juego, Intersubjetividad, Apego, Espacio potencial

ABSTRACT

GAME AND ATTACHMENT IN SYMBOLIZATION PROCESSES

This essay was written as part of the Research Project UBACyT 2012-2015 Attitudes towards children's game and adult attachment modalities in relation with the University Extension Program Juegotecas Barriales of Psychology's Faculty, Buenos Aires University. In this program reflection workshops with parents and juegotecas for children are coordinated, these meetings that are considered as potential space from conceptualization of Winnicott. The work takes place in school and community settings and is organized by a team of teachers and students from Psychology's Faculty, UBA. Professionals and students, through participant observation, interviews with community reference people, workshops and play activities, contribute and bring different and complex perspectives about the context of intervention. The theoretical background highlights the psychological and emotional mechanisms that enable the child symbolization. The game from this perspective is considered as the first manifestation of a cultural experience that takes place in a potential space between the individual and the environment. The child builds his intrapsychical frame in an intersubjective stage. The first relationships (in family and school) introduce identification processes and early socialization.

Key words

Game, Intersubjective, Attachment, Potential space

Marco conceptual

Bowlby, J. (1973, 1980, 1989) desarrolló la Teoría del Apego definiéndolo como la búsqueda de proximidad y mantenimiento de cercanía física alrededor de una figura o algunas figuras diferenciadas. El autor plantea una secuencia evolutiva del mismo y los efectos de la pérdida y separación de la figura de apego. En los primeros años de vida, los lazos se establecen con los padres (o padres sustitutos) a los que se recurre en búsqueda de protección, consuelo y apoyo. Sus estudios muestran que cada pauta de apego, una vez desarrollada, tiende a persistir. A medida que el niño crece, la pauta deviene cada vez más una característica de su personalidad y, tanto en el vínculo con los padres como en las nuevas relaciones, la pauta de apego derivará de la primera desarrollada. Sroufe, L.A (1983), quien investigó sobre el tema sostiene que los niños que a los doce meses mostraban una "pauta segura" con la madre, probablemente serán cooperativos, ingeniosos y populares entre los demás niños. Aquellos que tenían una "pauta ansiosa evitativa" probablemente serán niños emocionalmente aislados, hostiles y antisociales y, paradójicamente buscarán de forma excesiva la atención de los demás. Los que mostraban una "pauta ansiosa resistente" también buscarán excesivamente la atención de otros, pero probablemente sean niños tensos, impulsivos y con baja tolerancia a la frustración, o también podrán ser niños pasivos.

Constitución del psiquismo

El niño construye su entramado intrapsíquico en un escenario intersubjetivo. Las primeras relaciones -en el mundo familiar y escolar- instituyen los procesos de identificación y socialización tempranos. Resultan relevantes los aportes de Winnicott (1971) respecto al desarrollo cognitivo y afectivo del bebé y a las posibilidades de mantener una imagen de la madre, sin que se desdibuje como consecuencia de sus ausencias en los primeros meses de vida. Este autor plantea que cuando existen fallas ambientales se genera un debilitamiento de los procesos psíquicos. Esto produce falta de confianza en sí mismo y en el entorno que se convierte en amenazante. Las fallas en el vínculo primario tendrán consecuencias en el desarrollo, por ejemplo, reactualizarse en conductas impulsivas en los ámbitos de socialización como el escolar.

En el proceso de simbolización es interesante analizar la regulación presencia/ausencia. Cuando la madre no logra estar adecuadamente presente o su separación del niño se prolonga en el tiempo, se produce un desajuste entre ambos que lleva al niño a no poder usar el entorno para resolver sus tensiones y a confinarse en actividades de tipo autoerótico. Este desajuste en el vínculo puede producir disfunciones orgánicas (en ocasiones severas), y la renuncia a las actividades pre-lúdicas, perturbando severamente la actividad de juego y subjetivación. Se considera fundamental, en la secuencia descripta, la introducción de un elemento terciario en la díada, que se inscribe como un elemento "otro" en la relación madre-niño. Es la madre quien acerca un objeto al niño y acompaña su afición

al mismo; y en esa acción, al tiempo que ella se ausenta, el niño continúa adquiriendo cierta autonomía. Los desarrollos de Winnicott (1972) acerca del objeto transicional dan cuenta de estos procesos de intermediación. El gesto de expulsión y los fonemas que lo acompañan, son significantes de una simbolización que acontece en el cuerpo y se apoya en los objetos del mundo. El autor plantea que el ser humano no sólo oscila entre lo íntimo e intransferible de su subjetividad y la realidad objetiva -que le exige adaptación-, sino que habita en un espacio intermedio, una zona de experiencias propiamente humanas que no es externa ni interna, y que proporciona descanso de las exigencias permanentes de la realidad. La experiencia cultural y el intercambio creativo con los otros se ubican en este espacio potencial y mantienen al sujeto resguardado de la realidad efectiva, que por definición es traumatizante.

El espacio potencial, puede superponerse con los espacios de otras personas y compartir allí vivencias, roles sociales y experiencias. Para que esta terceridad se constituya son indispensables los ofrecimientos de un ambiente facilitador. Este proceso colabora con la posibilidad de vivir la separación mediante el surgimiento de un no-yo, que lenta y progresivamente vaya dando paso al principio de realidad y a la ruptura de la omnipotencia, lo cual va a permitir la sustitución del objeto subjetivo por otros objetos de satisfacción, en el camino del pasaje de la niñez a la adultez.

Del daño al desafío

A propósito de las vivencias traumáticas, Dryzun, J. (2006) define como daño la *“estimación subjetiva de una posible amenaza y pérdida de la potencia personal para enfrentar una adversidad.”* El sentimiento de daño remite al pasado, en tanto esta sensación de impotencia frente a las circunstancias, es la reviviscencia de una situación vivenciada traumáticamente. El concepto de situación traumática puede entenderse desde la perspectiva psicoanalítica, como aquella que desborda las posibilidades yojicas del sujeto de otorgar sentido produciendo una parálisis del yo, que queda sin capacidad de responder, invadido por la angustia que Freud denominó automática. En este sentido el trauma implica un daño en el aparato psíquico, en tanto rompe la posibilidad de ligadura dentro de la trama representacional. Por el contrario, el desafío es la posición que adopta el sujeto frente a aquella reviviscencia, cuando siente que dispone de posibilidades para superar la situación. En esas circunstancias el sujeto se autorepresenta con recursos suficientes y así encara un proyecto esperanzador hacia el futuro, identificado en una posición de autoafirmación y confianza.

Apego y agresión

Renn, P. (2006), retomando las teorías de Bowlby, propone que la cualidad principal del cuidador, como figura que brinda amor y seguridad, le permite al niño regular el conflicto básico entre amor y odio. De forma complementaria, la agresión sería la consecuencia de una perturbación traumática del vínculo de apego. En consecuencia, el significado de las agresiones que se producen en el marco de relaciones afectivas adultas ha de buscarse en la matriz particular de las relaciones del sujeto en la infancia. Si dichas relaciones no han sido adecuadas, la persona tiende a reaccionar con agresividad cuando percibe amenazas o se siente en peligro. Estas reacciones se caracterizan, según Renn, por ser *“desorganizadas”* y por carecer de capacidad para encontrar formas adecuadas de adaptación.

Las ideas de Bowlby sobre la agresión se apoyan en la función evolutiva del enfado. La protesta airada es una respuesta biológica, de carácter instintivo, frente a la ansiedad y el miedo que se experimenta cuando la figura de apego se aleja o se pierde. La función

adaptativa de la ira sería, pues, aumentar la intensidad de la comunicación con la figura de apego para restablecer el contacto con ella y evitar que el niño se quede solo. Esta modalidad relacional puede ser activada en el futuro y fomentar la reacción violenta y agresiva de la persona al enfrentar una situación adversa.

Si los vínculos de apego han sido seguros en la infancia, la persona encontrará formas de sentir y expresar el enojo de manera apropiada, sin que la agresividad se desborde y destruya las relaciones con los otros, cuando en dichas relaciones surjan conflictos que desencadenen miedo o pena en el sujeto. En cualquier caso, según el autor, el problema es que el *“trauma relacional”* se encuentra típicamente en familias donde las deficiencias son acumulativas. En ellas, el adulto responsable de cuidar al niño provoca fallas en la regulación afectiva de éste o es incapaz de dar amor o cuando lo da, es de forma inconsistente. Como resultado de este fallo de *“entonamiento”* afectivo, el niño queda en un estado profundamente desorganizado. Estos patrones de interacción van a terminar por formar parte del psiquismo y uno de sus efectos sería el de dañar la capacidad para procesar la información emocional en el seno de las relaciones interpersonales.

En el ámbito educativo, Marrodán, J. L. (2009) plantea que la cultura de la postmodernidad y sus instituciones, empujan y presionan a los profesionales de la infancia -particularmente a los profesores- a ofrecer respuestas inmediatas y eficaces a los problemas que perturban el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto deja pocas opciones que colaboren en la comprensión de las dificultades de los niños, de los factores que emergen de sus contextos relacionales y de sus historias de vida. Muchas veces los maestros no comprenden que la causa de la mayor parte de los problemas de los niños no está en los mismos niños, sino en la relación de estos con su contexto vital. Es necesario, atender e intervenir en las necesidades y sufrimientos de estos niños y no confinarlos a la exclusión escolar.

Contexto dónde se desarrolla la actividad

A continuación se presentan dos fragmentos de registros realizados por estudiantes del equipo de investigación, que asisten a un centro de salud comunitario y participan de la actividad de juegotecas: una dirigida a familias con niños de hasta los 5 años y otra dirigida a niños de entre 6 y 12 años, aproximadamente. El equipo de profesionales que trabaja en esa institución se compone de concurrentes psicólogos y rotantes, residentes de las carreras de pediatría, clínica médica, salud mental y terapia ocupacional, entre otros. Este equipo funciona en *“red”* con otras prestaciones del centro de salud (asistencia psicológica, asistencia social, etc.) u otros espacios de atención aledaños. Los integrantes del Programa de Extensión participan de ambos dispositivos.

Entrevista a una madre, observación del niño y análisis del fragmento

Se tomarán, para el análisis, aspectos desplegados durante la entrevista de la coordinadora del Centro con la madre de S. En el transcurso de la misma, S. se había integrado al espacio de juegoteca. A través del relato de la madre y por la posibilidad de observar al niño, se pudieron inferir dificultades en el vínculo parento-filial. El niño, de un año y 8 meses de edad, mantiene la alimentación a pecho. La respuesta que da la madre a la entrevistadora, pone de manifiesto su imposibilidad de instalar la demora y la espera en el niño. En el hogar, ante su dificultad para establecer límites, la madre expulsa al niño a otro cuarto, y lo deja llorando. Frente a esta situación, S. se golpea la cabeza contra la puerta. ¿Será esta una forma, por parte del niño, de corporizar su existencia con el dolor de

un golpe? ¿Será el modo de encontrar un límite en la puerta que no logra imponerse desde la palabra? ¿Podríamos pensar en déficit de autorregulación y autocalma a propósito de las fallas del ambiente? Las fallas en el vínculo conducen a carencias en la formación de la transicionalidad. Para que se instale el espacio terciario, es menester generar un ir y venir del cuerpo materno a los objetos, con intercambio de miradas para precipitar, en un juego conjunto y en un ambiente confiable, la instalación de un espacio potencial y lúdico. Durante la entrevista se observó que S. (quien había jugado y demostrado curiosidad e interés en la socialización con otros niños) comenzó a llorar; inmediatamente su madre tuvo la intención de acercarse a él, pero la profesional le propuso esperar y señaló que parecía una simulación. Luego de unos segundos, S. detuvo el llanto y continuó jugando.

A través de la viñeta, se pueden inferir dificultades por parte del niño y la madre, en la modulación interno-externo, así como en la regulación presencia-absencia. Faltan palabras y procesos de simbolización. Si se fomentara el juego imaginativo, a través de los padres y otros cuidadores, podría mejorar la capacidad simbólica. La facilitación del juego le permitiría encontrar a otros y encontrarse a sí mismo.

Es interesante, a propósito del señalamiento de la coordinadora referido a la espera cuando el niño llora, analizar cómo de manera simultánea la profesional aporta sostén y una escucha atenta a la madre, y como consecuencia de ello, la madre se calma y logra sostener el juego del niño a distancia. El niño puede entonces, confiar en la cercanía de la madre, y continuar el juego, apoyado por la presencia atenta de los adultos. Jugar solo, en presencia de otro.

Establecer el lazo afectivo entre el niño y sus progenitores es decisivo en el desarrollo del apego, y las figuras significativas cumplen un papel fundamental.

Cuando el juego es cosa seria

R. es un niño de doce años que vive con su madre y abuela, quienes no fueron alfabetizadas, en un barrio vulnerable cercano al Centro de Salud. Su padre los abandonó cuando R. era muy pequeño. Oriundos de una zona rural de Bolivia, llegaron al país hace 7 años. El niño, que no sabe leer ni escribir, concurre a una Escuela de Recuperación y ahora le redujeron el horario de clases por motivos de "mal comportamiento", según refieren los docentes de la escuela. Se tomará para el análisis, la evolución lúdica del niño dentro del espacio de la Juegoteca, desde la imposibilidad de quietarse y jugar, a la posibilidad de desplegar el juego de carácter elaborativo y simbolizante con otros niños y adultos. Los primeros meses de R. en la Juegoteca, fueron muy difíciles de sostener y soportar para el equipo que participaba en ella. Mientras los niños jugaban, R. salía y corría hacia la calle, irrumpía en el comedor cuando los profesionales del centro almorzaban o aparecía en la sala de máquinas. R. solía reaccionar con fuertes explosiones de rabia, generalmente frente a situaciones que vivía como abandono y desamparo. Se podría pensar que estas manifestaciones de ira, estarían ligadas a relaciones de apego traumáticamente perturbadas en la temprana infancia que desencadenan un airado enfado y luego disparan reacciones con agresividad cuando el niño, siendo más grande, percibe amenazas o se siente en peligro.

En ese tiempo se observa que R. intentaba generar disturbios en el grupo, burlándose y quitándoles objetos bruscamente a otros niños. Ante esto, los adultos a cargo de los niños intervinieron para dar continuidad a la tarea grupal, intentando infructuosamente integrarlo. R., indiferente a las coordinadoras, persistía en su conducta y sin lograr armar alguna escena de juego.

Se decidió entonces que cada lunes algún profesional se abocaría, de manera casi exclusiva, a R. y se mantuvieron encuentros con la madre del niño, orientados a instalar límites por parte del adulto, sin apelar a la violencia corporal. Poco a poco, y con el trabajo de meses, R. dejó de deambular, comenzó a jugar en un juego uno a uno, y luego se integró paulatinamente a los juegos grupales. En un segundo momento, se observó a R. jugando con L. en un rincón del espacio. Una estudiante del equipo del Programa de Extensión, se acercó y les preguntó acerca del juego; ellos respondieron que se trataba de una fiesta. R. se dirigió a la estudiante y acotó que "para entrar" era necesario comprar una entrada. La estudiante tomó una muñeca, le solicitó dinero a L., que oficiaba de banquera, y logró participar de la escena. Luego, R. cambió el juego declarando que la fiesta había terminado y transformó el lugar en un colegio y a las muñecas en alumnas.

Durante el juego, R. alternaba en su rol: de director a profesor, de profesor a constructor, de constructor a ladrón. En un primer momento, tomó un muñeco y dijo que era el "director supremo", luego R. pasó a ser el profesor. En la clase de gimnasia el "profesor" retaba a las alumnas porque hacían mal los ejercicios y les indicó que los repitieran una y otra vez, hasta que les salieran tal cual él se los había mostrado. Por su parte L., quería integrarse al juego como la directora del colegio pero R. se oponía y no la dejaba cumplir su función. El niño hablaba todo el tiempo, no la dejaba intervenir y la niña se aislaba en un rincón, finalmente la niña se incorporó al juego, habiendo logrado que R. permitiera que jugara. Se cambiaron los roles, ahora la niña era la directora y retaba al profesor, quien a su vez le hablaba con respeto y prometía que no iba a volver a suceder.

Posteriormente, el niño se transformó en constructor. Jugó a destruir el colegio para construir uno nuevo. L., en su función de directora, controlaba que la construcción estuviera encaminada. El niño le decía: "Sí, señora, pronto estará listo". R. también improvisó una escena lúdica que imitaba un robo: tomando un muñeco, se acercó a otro y tirándolo en la mesa exclamó: "Dame toda la plata".

Análisis del fragmento

En primer lugar, resulta interesante destacar la evolución positiva en relación al juego del niño en cuestión. De la indiferencia y conducta perturbadora que mostraba frente a los otros niños y adultos, R. logra armar un juego con pares y con un adulto que lo sostiene, respeta, acompaña y empatiza con él, en el espacio de la Juegoteca, que funciona como un verdadero espacio potencial, a diferencia de la escuela expulsiva. Allí, en un territorio protegido, R., logra ser "soportado" y "pensado" por un entorno adulto preocupado por su bienestar. A diferencia de la institución escolar, la Juegoteca lo acogió y facilitó procesos de adaptación. Se observa en la estrategia utilizada por el equipo de la Juegoteca de implementar la "marca personal" con R., la necesidad de implantar una modalidad relacional donde el niño se aloje, confíe, sea mirado y cuidado.

Cuando R. juega a construir una escuela, se puede pensar que intenta elaborar su padecimiento respecto a la inminente expulsión escolar. Destruye la escuela expulsiva y construye una nueva, tal vez con el deseo de encontrar una institución amigable en la que pueda insertarse. En el juego logra instalar cierta legalidad, aparecen las jerarquías, un orden y una organización. En la escuela hay un director, primero "supremo", que luego logra interactuar respetuosamente con otros (directora, profesores y alumnos).

La legalidad se muestra también en el juego de la fiesta, donde se requiere una entrada para ingresar. ¿Se podría inferir como una necesidad de dar cumplimiento a ciertos requisitos para permanecer en un espacio valorado? ¿Podría referirse a las condiciones necesari-

rias para poder ingresar y permanecer en la escuela? Surge un interrogante respecto al sentido de la escena del robo. ¿El niño intenta elaborar simbólicamente, a través del juego, vivencias traumáticas propias de maltrato, violencia, y despojo? ¿Nos encontramos frente a la irrupción de un contenido psíquico poco elaborable? Si la escena de robo violento jugada por el niño, es interpretada por los adultos del lado de la realidad, queda traducida como de “pura realidad” sin anudamiento simbólico. Pero, si el adulto introduce lo simbólico a través de la palabra enlazada al juego, se creará un lugar de ficción, como metáfora de lo horroroso que el niño muestra. Es el propósito de la Juegoteca colaborar con la elaboración de contenidos traumáticos, y de este modo utilizar el juego como vía regia que facilite el camino hacia la simbolización. En la línea planteada por Dryzun, J. (2006) no todo el desarrollo del niño depende de los vínculos primarios, también interviene la reorganización vincular posterior. Los padres no son los únicos modelos para los niños, son posibles otros modelos identificatorios alternativos y positivos, que respondan sensiblemente a las necesidades de cada niño. Aunque las identificaciones disfuncionales no puedan ser eliminadas, las nuevas podrían ejercer un balance compensatorio entre factores de vulnerabilidad y de fortaleza. La Juegoteca como espacio intermedio, junto al trabajo de profesionales y educadores comprometidos, portadores de sentidos facilitadores de la comunicación, el juego y las legalidades, resultan una esperanza en la posibilidad de un desarrollo más saludable e integral de niños que sufren condiciones de vulnerabilidad y son vulnerados a nivel psíquico y social. El juego en el espacio de la Juegoteca, resulta un espacio intermedio confiable que promueve el pasaje del daño al desafío. En la Juegoteca se trabaja en la provisión y constitución del sentimiento de seguridad, potencia y confianza de los niños. La confianza en sí mismo nace de la confianza del otro hacia el sujeto y también en el otro. Sólo se puede sentir “ser uno mismo” si antes otro lo ha confirmado como persona, confirmación que resguarda una sensación única y necesaria sobre la certeza incuestionable del sentimiento de existencia. Como tal, se opone a la indiferencia del objeto y su efecto devastador.

Posicionamiento referencial del problema

El cuidado y sostén de los niños debe ser asumido por adultos responsables, pertenecientes tanto al ámbito de la institución familiar como a otras instituciones sociales y educativas -a las cuales se pueden sumar otras- como las Juegotecas. Espacio de entrecruzamiento de instituciones: familiar, educativa y de otros órdenes, escenarios que recorren el espacio que va de lo privado a lo público, de la endogamia a la exogamia. Educación y cuidados, responsabilidad de los adultos de recibir a los que nacen, en una superficie de apuntalamiento que posibilite el sostén emocional y, que junto al alimento que se provea, brinde contención afectiva, corporal y emocional.

En la sociedad moderna, occidental y patriarcal, la llegada del hijo transforma a la pareja parental en una familia, con diferencias respecto a la representación que se tenía de ella previamente. Como consecuencia de la modernidad los conceptos de niñez y familia atraviesan transformaciones: hay familias que no conviven, que son ensambladas, monoparentales y homoparentales.

Considerando las dinámicas socio-históricas específicas de la época, se observa que en determinadas situaciones, la institución educativa no encuentra las herramientas adecuadas para alojar al niño que se etiqueta como “difícil o complicado”. Todo niño tiene la necesidad estructural de contar con otro humano regulado que lo proteja y al mismo tiempo acompañe la separación de su mundo familiar. En la actualidad, la escuela se encuentra con niños inquietos,

impulsivos y agresivos, que no coinciden con el niño ideal, y que desconciertan a los educadores debido a que no logran comprender que, tal vez estos niños se encuentren sin referentes significativos que los alojen. Llegan a las escuelas “niños inundados de realidad” (Miniccelli, 2005) a quienes se termina etiquetando como ineducables, que despliegan escenas en las cuales se duda si leerlas como realidades o como un juego.

Conclusiones

Las posibilidades de mejorar el tipo de apego se podrán dar, en tanto el niño encuentre en el contexto, adultos que lo sostengan y lo contengan a pesar de sus conductas disruptivas, que tengan la capacidad de “amortiguar” los embates del niño y devolverle palabras, comunicación y regulación emocional. Durante las actividades de las Juegotecas, el niño va a percibir una diferencia de lo conocido de sí mismo, como así también en los adultos que son significativos para él. Luego, en el ámbito familiar se puede esperar algún modo de generalización de lo aprendido y vivenciado; es de esta forma que planteamos que el tipo de apego ofrecido por los coordinadores influiría, en cierta forma, como una manera diferente de vinculación, propiciando una diferenciación de los modelos incorporados a los que está habituado.

Los trastornos que perturban la convivencia en el aula, pueden ser pensados como una forma inadecuada -a la que apelan niños y jóvenes- para hacer frente a su sufrimiento. Este último emerge de contextos de vida familiar y social, coloreados por experiencias de carencias afectivas y educativas, así como de traumas de todo tipo, consecuencia de malos tratos físicos, psicológicos y sexuales. Es por ello importante atender e intervenir en las necesidades y sufrimientos de estos niños y no confinarlos a la exclusión escolar. Las problemáticas que los padres plantean como inabordables para ellos, pueden tornarse accesibles si hay quien escuche y permita reflexionar sobre esas temáticas junto a los docentes que se ocupan de los niños. En esos espacios se generan intercambios verbales que pueden, en el mejor de los casos, reiterarse en el ámbito familiar. La palabra cobra un valor antes desconocido y los padres abren posibilidades comunicativas con sus hijos, al generar condiciones que colaboran en la construcción psíquica y en los procesos de subjetivación.

El espacio de taller, pensado desde lo transicional, permite articular aspectos presentes en los distintos niveles institucionales, se colabora con los entornos donde el niño permanece y se lo cría: el familiar, el escolar, el comunitario, en especial en los casos donde la organización familiar no contiene y la escolar tiende a ser expulsiva.

BIBLIOGRAFIA

- Bowlby, J. (1973). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. Buenos Aires: Paidós
- Dryzun, J. (2006). Daño o desafío: posicionamiento subjetivo ante el trauma. *Aperturas psicoanalíticas*, 24. (En línea). Disponible en: www.aperturas.org
- Marrodán, J.L. (2009) *Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego*. Colección Educación. Libros en Red (En línea) Disponible en: www.librosenred.com
- Larrosa, J. (2000) *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Noveduc, Buenos Aires.
- Minicelli, M. (coord.): (2008) "Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje", *Los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer*, Noveduc, Buenos Aires.
- Minicelli, M. (2005): "Violencia, medios y miedos", "Peligro, niños en la escuela. Notas sobre los imaginarios que sostienen la moral de niño peligroso", Noveduc, Buenos Aires.
- San Miguel, M.T. (2006). Reseña del libro *Apego, trauma y violencia: comprendiendo las tendencias destructivas desde la perspectiva de la teoría del apego de Paul Renn*. *Aperturas psicoanalíticas*, 24. (En línea). Disponible en: www.aperturas.org
- Skliar, C.; Téllez, M. (2008) "Conmover la educación" *Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Noveduc, Buenos Aires
- Soto, C., Violante R.: *Pedagogía de la Crianza, Un campo teórico en construcción*, Paidós, Buenos Aires (2008)
- Sroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in pre-school: the roots of maladaptation and competence. En M. Perlmutter (comp.): *Minnesota Symposium in child psychology*, vol. 16, 41-81, Minneapolis: University of Minnesota.
- Winnicott, D.: *La familia y el desarrollo del individuo*, Lumen Hormé, (1995)
- Winnicott, D.: *El niño y el mundo externo*, Lumen (1993)
- Zambrano, M.: "El secreto de la juventud", en *Filosofía y Educación*. Manuscritos
- Zelmanovich, P.: "Sostener el "jugar" entre varios, pasaporte a la cultura". Entrevista de Patricia Redondo.

LA RELACIÓN ENTRE EXPLICACIÓN Y DIRECCIONALIDAD EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y SUS IMPLICANCIAS METODOLÓGICAS

Robles López, Nicolás Leonardo

Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

RESUMEN

El eje central de este trabajo es discutir las concepciones sobre el desarrollo dentro de la psicología. Para circunscribir este problema, primero se abordará el problema de la explicación en la psicología y los distintos tipos de modelos que existen para poder explicar el surgimiento de la novedad. Esta problemática de los modelos explicativos se vincula estrechamente con la problemática de la direccionalidad del desarrollo, sobre todo en la psicología del desarrollo cognitivo. De esta forma, se observa que existió una tendencia inicial en una línea teórica de la psicología del desarrollo a considerar al desarrollo desde una perspectiva biológica en la que es entendido como el desenvolvimiento de algo preexistente. Para presentar este problema se introduce la propuesta piagetiana de realizar investigaciones comparadas y los límites de esta propuesta. Posteriormente, desde los planteos de la psicología cultural se realiza una interpretación acerca de la metodología que sería más adecuada para comprender el desarrollo como producción de la novedad. Finalmente, se realizan algunas reflexiones sobre la necesidad de seleccionar conscientemente entre alguno de estos modelos explicativos del desarrollo, teniendo en cuenta la multidireccionalidad del desarrollo y sus implicancias metodológicas.

Palabras clave

Desarrollo, Explicación, Metodología, Dialéctica

ABSTRACT

THE RELATION BETWEEN EXPLICATION AND DIRECTIONALITY IN DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND ITS METHODOLOGICAL IMPLICATIONS

The central axis of this work is to discuss the conceptions of development in psychology. To assess this problem, we will work the problem of explication in psychology and the different types of models which try to explain the novelty. This problem of the models of explication is directly linked with the problem of directionality of development, in particular in the cognitive development. Regarding this problems, we see that existed an initial tendency in certain theoretical perspective in developmental psychology that considered the development from a biological point of view, in a preformist way. We will work this problem from the Piaget's classical positions about the comparative researchs and we will asses the limits of this proposal. After this, from the cultural psychology's point of view, we will do an interpretation of the necessity of a methodology that could grasp the production of novelty in the development. Finally, we make some reflections on the necessity of the choice between one of this models of explication. In this aspect, it is very important the directionality of development and its methodological implications.

Key words

Development, Explication, Methodology, Dialectics

El problema de la explicación en la psicología del desarrollo[i]

La psicología del desarrollo se encuentra actualmente en un momento en el que se intenta superar la fragmentación teórica mediante un marco de convergencia (Lenzi, Borzi & Tau, 2010) ya que existe una crisis en los tipos de explicación que se sostienen dentro de la misma (Castorina & Baquero, 2005). Sin embargo, esta búsqueda de un marco de convergencia no es tan generalizada dentro de la ciencia psicológica ya que siguen existiendo disputas sobre cómo explicar la novedad en el desarrollo psicológico.

A nivel general, puede considerarse que el surgimiento de la psicología científica enraizada en las concepciones biológicas de la ciencia experimental significó una concepción unilateral de los fenómenos mentales (Caparrós, 1990). Algunas líneas teóricas de la psicología del desarrollo se fundamentaron en la teoría de la evolución darwiniana y pretendieron cimentar los fenómenos psicológicos solamente sobre las leyes biológicas que determinan al ser humano (Gould, 1988; Lenzi, Borzi & Tau, 2010). De esta forma el concepto de desarrollo fue entendido por estas escuelas de psicología en su sentido literal, en el sentido del crecimiento de algo ya presente y preformado (Lewontin, 2000). Un ejemplo de este tipo de teorías es el de la teoría de la inteligencia como coeficiente intelectual, que fue una apropiación del test de Binet, elaborada por Terman en Estados Unidos y por Burt en Inglaterra. En este tipo de teorías se defiende a ultranza la heredabilidad de la inteligencia y las bases genéticas de la misma, lo que es un ejemplo de explicación unidimensional y reduccionista de la inteligencia (Gould, 1988; Lewontin, Rose & Kamin, 1984/2009).

En este sentido, el problema de la explicación del desarrollo se articula con el problema de la direccionalidad del mismo, ya que si la explicación es unidimensional, la direccional probablemente también lo sea. Actualmente existen distintas interpretaciones acerca de la direccionalidad del desarrollo. Castorina (2012) plantea que existen dos formas de abordar el problema del desarrollo. Una de ellas sería considerar que el desarrollo se dirige hacia un solo lugar. Es decir, que los modos de pensamiento están ordenados en una secuencia única, lo que sería compatible con una interpretación preformista. Interpretación que implica que si no se consigue llegar a los modos de pensamiento supuestamente más desarrollados, se está ante una anomalía o una inmadurez biológica. De esta forma, la sociedad se interpreta como un factor que le da al niño elementos o materiales que frenan o impulsan su desarrollo.

Por otro lado, se puede considerar el desarrollo de una forma plural. Según Castorina (2012) las condiciones de contexto pueden orientar el conocimiento para direcciones que el investigador no conoce. En este sentido, retomando lo planteado por Chapman (1988), considera que si se tienen en cuenta las condiciones sociales en que los niños construyen su conocimiento, la equilibración no sólo depende del nivel anterior sino que también depende de las condiciones en las que se produce ese conocimiento. Así, la interpreta-

ción del desarrollo no sería unidireccional sino multidireccional. Un conocimiento más avanzado sería un conocimiento más coherente y que resuelve más problemas que el nivel anterior. La conclusión sería que no existe una única línea de desarrollo, sino que existen varias. Castorina plantea que la existencia de resultados parecidos en distintas culturas implica que las sociedades son iguales en el sentido de que la estructura básica de la sociedad capitalista es la misma en distintos lugares del mundo.

En el sentido sostenido por Chapman (1988), no existiría un estadio final predeterminado al que se llega teleológicamente. El autor sostiene que es probable que los individuos puedan ser juzgados como primitivamente desarrollados si se los compara con los miembros maduros de otra cultura de referencia, pero plantea que dentro de esa cultura sí puede existir la progresión. De esta forma, por ejemplo, en la teoría de Piaget se considera como un estadio final al que se llegaría el estadio de las operaciones formales. Según el modelo multidireccional planteado por Chapman, es posible trazar distintas líneas de desarrollo a partir de un punto de referencia común. Así, el progreso sería la distancia en el desarrollo a partir de este estado inicial. Chapman sostiene que la teoría piagetiana de la equilibración es en esencia no teleológica y potencialmente multidireccional. De esta forma, se vuelve más sensible a las variaciones socio-culturales en el desempeño.

Como las interpretaciones clásicas piagetianas sobre este problema son motivo de debate desde distintas tradiciones dentro de la misma psicología genética, consideramos necesario retomar los planteos piagetianos sobre esta temática.

Piaget (1966/1998) planteó la necesidad de realizar investigaciones comparadas ya que consideraba que para poder diferenciar los aportes del individuo y la sociedad a la construcción del conocimiento, era necesario realizar investigaciones comparadas en otros ambientes culturales. En estas investigaciones, el problema a trabajar sería la diferenciación entre “los factores propios que corresponden al desarrollo espontáneo e interno del individuo y los factores colectivos o culturales específicos de la sociedad que se considera” (Piaget, 1966/1998: 48). Esta necesidad de contrastar sus investigaciones realizadas en Ginebra con las investigaciones realizadas en otro ambiente social, fue sostenida tempranamente por Piaget. En el prefacio a la edición rusa, del año 1932, de sus libros *El lenguaje y el pensamiento del niño* y *El juicio y el razonamiento en el niño*, Piaget se sentía agradecido por la voluntad de sus colegas soviéticos de organizar, en otro ambiente social, una serie de investigaciones para complementar y corregir el trabajo realizado en Ginebra (Tryphon & Voneche, 2009; Van der Veer, 2008).

Sin embargo, estas investigaciones comparadas realizadas desde la psicología genética correrían un riesgo etnocentrista si se pretende comparar culturas distintas sin un análisis en profundidad de las características de la cultura específica (Carretero, 1981). En este sentido, Carretero (1981) plantea que las investigaciones transculturales no deberían realizarse para afirmar la primacía de la cultura europea por sobre las otras culturas sino que deberían ser una herramienta para comprender los procesos cognitivos propios de cada cultura como un aporte al conocimiento del funcionamiento intelectual del ser humano. Como conclusión general de estas investigaciones, Carretero plantea que existe una dotación biológica básica y uniforme en el desarrollo del conocimiento en todas las culturas, pero que luego, a medida que se avanza en el desarrollo, la influencia de las transmisiones culturales puede actuar de distintas maneras.

Explicación y metodología

El problema de la explicación en psicología del desarrollo y de la direccionalidad del desarrollo implica también la relación con la metodología con la que se aborda el desarrollo. En este caso, tomaremos los desarrollos realizados desde la psicología cultural por Jaan Valsiner para interpretar el problema planteado en el apartado anterior y avanzar sobre la relación entre estas problemáticas.

Valsiner (1998) plantea que la psicología del desarrollo actual se ocupa más de juntar datos que de darle sentido a esos datos. Este autor sostiene que existe una fragmentación en la psicología del niño, que se encuentra dominada por la metodología estadística. Es decir, la estadística se utiliza de forma excesiva y se la considera el único método científico, que permite un tipo de generalización inductiva pero que no es la única metodología para abordar el desarrollo del niño. En este sentido, Valsiner sostiene que los investigadores crean hipótesis sobre el desarrollo del niño pero no reflexionan sobre las fuentes de estas hipótesis, por lo que se podrían estar investigando nociones del sentido común que contienen significados teóricos implícitos no elucidados.

En la misma línea de pensamiento, Valsiner (2006) postula que las perspectivas teóricas del desarrollo y las perspectivas teóricas que no consideran al desarrollo son modelos opuestos que trabajan sobre los mismos fenómenos. Según el autor, estas perspectivas pueden ser contrastadas pero no mezcladas eclécticamente. Plantea que las perspectivas que no abordan el desarrollo se basan en el axioma de la *identidad* (X es X), mientras que las perspectivas que abordan el desarrollo se basan en el axioma del *devenir* (becoming), que toma dos formas (X deviene Y , X permanece X). La diferencia sería que la perspectiva no desarrollista implica una visión estática considerada como una entidad ontológica, mientras que la perspectiva del desarrollo considera que el devenir y el permanecer son procesos que garantizan la estabilidad relativa y el cambio en el desarrollo.

La articulación entre metodología y modelo explicativo (o perspectiva) es estrecha, según Valsiner (2012), ya que las metodologías estadísticas dejan de lado un aspecto importante del ciclo de la metodología, que es que la objetividad sólo se puede alcanzar a través de la subjetividad. El autor plantea que la subjetividad se halla siempre en el centro de los fenómenos psicológicos y que para abordarla es necesario definir unidades de análisis que permitan trabajar en el nivel de la síntesis, es decir el nivel cualitativo. Esto no implica relegar el aspecto cuantitativo sino integrarlo en una perspectiva holística que los comprenda como aspectos de un mismo desarrollo. En este sentido, Valsiner considera que es necesario abandonar la lógica clásica, que no puede analizar las contradicciones porque las desecha. El autor, entonces, sostiene que es necesaria una perspectiva dialéctica para comprender el desarrollo en su totalidad. Esto significa que el desarrollo debe entenderse mientras tiene lugar, en distintos niveles genéticos (microgénesis, mesogénesis y macrogénesis). Según el autor, “es preciso realizar un estudio simultáneo del proceso cognitivo y de su encuadre metacognitivo” (Valsiner, 2012: 157).

Conclusiones

Como reflexiones finales, y retomando el tema de los modelos explicativos en la psicología del desarrollo, plantearemos ciertos problemas presentes en esta temática.

Castorina (2010) analiza los distintos modelos explicativos en la psicología del desarrollo y plantea que existen distintos modelos. En los modelos biologicistas o discursivos, estaría actuando la filosofía de la escisión como supuesto filosófico subyacente ya que se separa por un lado lo biológico como algo preformado que no se

transforma a lo largo del desarrollo, y, por otro lado, lo discursivo o la construcción de las identidades como algo ajeno al desarrollo o la apropiación individual (Castorina, 2002). Sin embargo, resulta relevante para este trabajo la diferenciación existente en los modelos explicativos sistémico-relacionales. Según Castorina (2010), es necesario diferenciar un abordaje sistémico propio del interaccionismo radical de un abordaje sistémico propio de la filosofía dialéctica. En este sentido, lo planteado por Lenzi, Borzi y Tau (2010) sobre el concepto de emergencia implicaría una diferenciación suplementaria ya que no todas las explicaciones sistémicas son iguales, la explicación sistémica del interaccionismo radical tiende a borrar las diferencias existentes entre el individuo y la sociedad o entre biología, psicología y sociedad. Esta diferenciación es importante ya que hoy día no se sostiene generalmente una explicación causal simple sino que distintas teorías (como la psicología cognitiva o el construccionismo social) parten de enfoques sistémicos.

A partir de esta diferenciación en los abordajes sistémicos, se puede considerar que las psicologías desarrolladas por Piaget y Vigotski comparten un enfoque sistémico que es compatible ya que sus teorías son producto de una lógica dialéctica que subyace a las mismas (Bidell, 1988; Castorina, 1996/2008). Los programas de investigación piagetiano y vigotskiano, renovados a través de la interpretación de García (2000) y Valsiner (1998) respectivamente, según Castorina y Baquero (2005), dan respuesta al problema epistemológico de cómo elaborar un modelo explicativo que sea capaz de capturar la novedad. Desde el programa piagetiano, ampliado a partir de la teoría de los 'sistemas complejos' de Rolando García, los distintos rasgos de este esquema explicativo son, la indeterminación y la creación en la formación de nuevos sistemas cognoscitivos. El sistema complejo está integrado según García por la interrelación entre el sistema biológico, el sistema cognoscitivo y el sistema social. El sistema neurobiológico tiene como condición limitante para desplegar sus funciones la actividad del sistema cognoscitivo y los marcos epistémicos y las representaciones sociales actúan como condiciones de contorno que limitan y modulan el conocimiento individual y científico. Por el lado vigotskiano, se tiene en cuenta la interconexión entre las líneas de desarrollo cultural y natural y los sistemas funcionales como unidad de análisis. Por ejemplo, el desarrollo del concepto es el emergente de la interacción entre la actividad espontánea infantil, la existencia de significados sociales presentes en la cultura y la actividad intersubjetiva y mediada que implica al niño.

Por lo tanto, y luego del recorrido realizado a través de esta revisión conceptual donde se evaluaron distintos modelos explicativos, direccionalidades del desarrollo y metodologías, puede considerarse que actualmente existen dos tipos de explicaciones sistémico-relacionales que disputan la interpretación del desarrollo. Esta interpretación de los modelos del desarrollo y la elección conciente de alguno de estos modelos explicativos y sus implicancias metodológicas, serían las bases sobre las que se puede superar la fragmentación en la psicología del desarrollo y habilitar un campo fértil de desarrollo de investigaciones empíricas sobre distintos aspectos del desarrollo humano.

NOTA

[1] Esta investigación ha sido posible gracias al subsidio del proyecto UBACyT 20020100100360: *Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicancias teóricas*, dirigido por el Dr. J. A. Castorina.

BIBLIOGRAFIA

- Bidell, T. (1988). Vygotsky, Piaget and the dialectic of development. *Human Development*, 31, 329-348.
- Caparrós, A. (1990). *Historia de la Psicología*. Barcelona: CEAC.
- Carretero, M. (1981). La teoría de Piaget y la psicología transcultural: la búsqueda de los universales cognitivos. En *Infancia y Aprendizaje*, Monografías 2, 187-199.
- Castorina, J. A. (1996/2008). El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. (2002). El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo cognoscitivo. *Psyche*, 11(1), 15-27.
- Castorina, J. A. (2010). Los modelos de explicación para las novedades del desarrollo. *Revista de Psicología*, 11, 13-25.
- Castorina, J. A. (2012). *Psicología y Epistemología Genéticas*. Buenos Aires: Lugar.
- Castorina, J. A. & Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chapman, M. (1988). Contextualidad y direccionalidad del desarrollo cognitivo. *Human Development*, 31, 92-106. Traducción de Flavia Terigi.
- García, R. (2000). El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos. Barcelona: Gedisa.
- Gould, S. J. (1988). *La falsa medida del hombre*. Buenos Aires: Orbis.
- Lenzi, A. M.; Borzi, S. & Tau, R. (2010). El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia. *Fundamentos en Humanidades*, 11(2), 139-163.
- Lewontin, R. (2000). *The triple helix. Gene, organism and environment*. London: Harvard University Press.
- Lewontin, R. C., Rose, S. & Kamin, L. J. (1984/2009). *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1966/1998). Necesidad y significado de las investigaciones comparadas en psicología genética. En *Psicología y Epistemología* (47-62). Buenos Aires: Emecé.
- Tryphon, A. & Voneche, J. (2009). Introducción. En Tryphon, A. & Voneche, J. (comps.). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: historical and epistemological perspectives (189-232). En Damon, W. & Lerner, R. (eds.). *Handbook of child psychology*. New York: Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2006). Developmental epistemology and implications for methodology. En Damon, W. & Lerner, R. M. (eds.). *Handbook of child psychology. Volume 1: Theoretical models of human development*. New Jersey: Wiley.
- Valsiner, J. (2012). La dialéctica en el estudio del desarrollo. En Castorina, J. A. & Carretero, M. (comps.). *Desarrollo cognitivo y educación I*. Buenos Aires: Paidós.
- Van der Veer, R. (2008). The reception of Piaget's early ideas in the Soviet Union. In Perret-Clermont, A-N. & Barrelet, J-M. (ed.). *Jean Piaget and Neuchâtel. The learner and the scholar*. East Sussex: Psychology Press.

EVALUACIÓN DE LA EMPATÍA. UN ESTUDIO EN ADOLESCENTES ENTRERRIANOS

Rodriguez, Lucas Marcelo

Universidad Católica Argentina, Facultad "Teresa de Ávila" Sede Paraná y Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental - CONICET

RESUMEN

La empatía es un constructo estudiado desde principios del siglo XX. Puede definirse como la reacción emocional similar al estado emocional de otra persona, una reacción afectiva vicaria. En el estudio de dicho constructo se han acentuado los aspectos cognitivos o los aspectos afectivos, lográndose síntesis de ambos en modelos como los de Davis (1980, 1983) con el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI). También se ha hecho una distinción en el estudio de la empatía entre aquella que es situacional de la que es disposicional. El presente estudio tiene por objetivo evaluar la relación existente entre dos medidas de empatía a saber: el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) de Davis (1980, 1983) y el Cuestionario de Evaluación de la Empatía de Garaigordobil (2000), basado en el cuestionario de empatía disposicional de Merhabian y Epstein (1972). Dicho estudio se realizó en 293 adolescentes de ambos sexos, con una media de edad de 16,62. Se hallaron correlaciones positivas elevadas entre toma de perspectiva y empatía disposicional, así como preocupación empática y empatía disposicional; con correlaciones más elevadas en el último caso. Finalmente se realiza una discusión de los resultados.

Palabras clave

Empatía, Afecto, Cognición, Adolescencia

ABSTRACT

ASSESSMENT OF EMPATHY. A STUDY WITH ADOLESCENTS FROM ENTRE RÍOS

Empathy is a construct which has been studied since the beginning of the twentieth century. It can be defined as the emotional reaction similar to the emotional state of another person, a vicarious emotional response. Along this construct study the cognitive aspects or the emotional aspects have been emphasized, achieving a synthesis of both in models such as the Davis's Interpersonal Reactivity Index (IRI) (1980, 1983). Moreover, within the study of the empathy there has been made a distinction between situational empathy and dispositional empathy. The aim of this study is to evaluate the relationship between two measures of empathy: the Davis's Interpersonal Reactivity Index (IRI) (1980, 1983) and the Garaigordobil's Empathy Evaluation Questionnaire (2000), based on Merhabian and Epstein's Dispositional Empathy Questionnaire (1972). The sample consists of 293 adolescents of both sexes, with a mean age of 16.62. Positive correlations were found between perspective taking and dispositional empathy, as well as empathic concern and dispositional empathy; with higher correlations in the latter case. There is a discussion of the results.

Key words

Empathy, Affect, Cognition, Adolescence

Introducción

La empatía es un constructo que ha sido estudiado desde principios del siglo XX (López, Arán Filippetti y Richaud, 2013; Wispé, 1987), adquiriendo su estudio gran relevancia tanto como variable individual del desarrollo como también en su relación con otras variables como el desarrollo socio - moral, la prosocialidad entre otras (Eisenberg y Strayer, 1992; Hoffman, 1992; Caprara, 2005; Roche Olivar, 2010; Martí Vilar, 2010).

Puede entenderse la empatía como la capacidad de comprender la perspectiva del otro o los sentimientos y afectos del otro, ponerse en el lugar del otro. Una de las definiciones más usadas es "reacción emocional elicitada y congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas de sentir" (Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006, p.260).

Teniendo en cuenta la evolución del concepto empatía, éste ha sido definido por Titchener en 1920 como *el resultado de una especie de imitación física del malestar del otro, que evoca el mismo sentimiento en uno mismo*; por su parte Mehrabian y Epstein en 1972 la definían como *una habilidad para sentir por la situación de otros*; en 1990 Hoffman expresaba que era *una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo*; por su parte en 1992 Eisenberg y Strayer expresaban que *empatizar implica compartir afecto*; en tanto que Batson et al. en 1992 la conceptualizaban como *sentimientos, orientados hacia otros, de preocupación, compasión y afecto sentidos como resultado de percibir el sufrimiento de otra persona*. También en 1992 Eisenberg y Miller la definieron como *un estado afectivo que brota de la aprehensión del estado emocional de otro y que es congruente con él* (como se citó en Martí Vilar y Palma Cortés, 2010).

El abordaje de la empatía ha tenido dos grandes caminos para el estudio de los procesos empáticos: un camino que ha acentuado la importancia de lo cognitivo en los procesos de empatía; el segundo camino ha acentuado el aspecto afectivo de los procesos empáticos, entendiéndolo como una respuesta vicaria emocional a la experiencia emocional percibida de otros (Mehrabian y Epstein, 1972).

Hoffman (1975) por su parte propone un modelo interactivo entre lo afectivo y lo cognitivo que va cambiando con el desarrollo; viendo la empatía como una respuesta afectiva apropiada a la situación de la otra persona, abordando componentes motivacionales y cognitivos (Hoffman, 1975).

El mayor exponente de la visión de la empatía como variable multidimensional con componentes cognitivos y afectivos a sido Davis (1980, 1983) con el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI). Dicho instrumento es uno de los más usados en todo el mundo para medir la empatía, aportando componentes cognitivos como la *toma de perspectiva* que se refiere a la capacidad de la persona para ponerse en el lugar del otro, así como la dimensión *fantasía* que evalúa la capacidad del sujeto para identificarse con personajes de ficción y demás. También aporta componentes afectivos de la empatía como

la *preocupación empática* que evalúa sentimientos de preocupación hacia los demás, así como también *malestar personal* que evalúa la ansiedad y el malestar frente a hechos negativos de los demás. Una teoría más reciente de los abordajes cognitivos y afectivos de la empatía ha sido el de Decety y Jackson (2004) quienes distinguen cuatro componentes de la empatía: en primer lugar el intercambio afectivo que comprende reacciones automáticas de la persona que observa a otra; en segundo lugar la autoconciencia que permite diferenciar experiencias propias de las de los otros; en tercer lugar la toma de perspectiva que es el proceso cognitivo de imaginar las experiencias de otro; y en cuarto lugar la regulación emocional que es la capacidad de la persona para detectar sentimientos de otra sin ser abrumado por éstos. Dicho modelo fue la base para un nuevo instrumento de empatía, el Índice de Evaluación de Empatía (EAI) desarrollado por Gerdes, Lietz y Segal (2011).

Otra distinción que puede hacerse en el tratamiento de la empatía es la situacional y la disposicional. Se entiende por empatía situacional la empatía experimentada por una persona ante una determinada situación o acontecimiento, es decir la que surge ante determinados estímulos. La empatía disposicional en cambio es una tendencia de la personalidad de algunos sujetos que tienen mayor disposición a la empatía (Garaigordobil, 2003).

Teniendo en cuenta esta distinción, podemos ubicar los instrumentos desarrollados por Davis (1980, 1983) y por Mehrabian y Epstein (1972), como mediciones de empatía disposicional.

La empatía disposicional es de gran importancia para el desarrollo de la moralidad, sobre todo de las conductas prosociales y de ayuda, debido a que hay estudios de confirman que las personas con elevados niveles de empatía disposicional tendían a mostrar mayor empatía situacional y mayor disposición a la ayuda y la prosocialidad (Fuentes, 1990 como se citó en Garaigordobil, 2003).

Teniendo en cuenta las diferenciaciones que se han hecho en la empatía a lo largo de la historia, así como la variación en la medición de la misma, es que se manifiesta la importancia de evaluar las diversas mediciones, para profundizar su abordaje. Por tal motivo el objetivo de este trabajo es evaluar la relación existente entre dos medidas de empatía a saber: el Índice de Reactividad Emocional (IRI) de Davis (1980, 1983) y el *Cuestionario de Evaluación de la Empatía* de Garaigordobil (2000), basado en el cuestionario de empatía disposicional de Mehrabian y Epstein (1972).

Metodología

La presente investigación es de carácter transversal y es un estudio descriptivo.

Muestra

El diseño muestral fue no probabilístico, intencional. La muestra estuvo compuesta por 293 alumnos de escuelas secundarias de gestión pública y privada de la ciudad de Paraná y sus alrededores, en la provincia de Entre Ríos; 158 de sexo femenino (53,9 %), con una media de edad de 16,62 (DS = 1,07).

Instrumento

Se utilizó el *Cuestionario de Evaluación de la Empatía* de Garaigordobil (2000), basado en el cuestionario de empatía disposicional de Mehrabian y Epstein (1972). Este cuestionario consta de 22 ítems a los cuales se responde sí o no; referidos a sentimientos empáticos con los que se obtiene una puntuación directa de la capacidad empática del individuo.

También se utilizó el *Interpersonal Reactivity Index (IRI)* de Davis (1980, 1983), en su adaptación a la Argentina (Richaud de Minzi, 2008), basada en la versión española (Mestre Escrivá, Frías Navarro, Samper García, 2004). Dicho instrumento consta de 28 ítems

en una escala tipo Likert de 5 opciones (de *no me describe bien a me describe muy bien*), dividido en 4 subescalas, dos de carácter cognitivo: toma de perspectiva y fantasía; dos de carácter afectivo: preocupación empática y malestar personal.

· *Toma de perspectiva*: mide la capacidad del sujeto de ponerse en el lugar del otro, en la perspectiva del otro (ej de ítem: *pienso que hay dos partes (diferentes puntos de vista) para cada situación, e intento tenerlas en cuenta*).

· *Fantasia*: evalúa la tendencia del sujeto a identificarse o ponerse en el lugar de personajes de ficción tanto en literatura como en cine, así como la capacidad imaginativa (ej. de ítem: *Cuando veo una buena película puedo ponerme en el lugar del/de la protagonista muy fácilmente*).

· *Preocupación empática*: evalúa la tendencia de los sujetos a experimentar sentimientos de preocupación y de compasión hacia los otros (ej. de ítem invertido: *No me preocupan los problemas de los demás*).

· *Malestar personal*: evalúa sentimientos de malestar y ansiedad al observar experiencias negativas de los demás (ej. de ítem: *En situaciones de riesgo, tengo miedo*).

Procedimiento

Se realizaron entrevistas con los directivos de las escuelas en las cuales se tomó la muestra. Se solicitó el consentimiento informado de los padres o tutores de los sujetos participantes. Luego se realizó la toma de los instrumentos en forma grupal, autoadministrada, con una duración de 30 minutos aproximadamente por curso.

Resultados

En el Índice de Reactividad Emocional se obtuvieron las siguientes medias y desvíos: toma de perspectiva (M=3,2; DS=0,7), fantasía (M=2,74; DS=0,8), preocupación empática (M=3,66; DS=0,61) y malestar personal (M=2,66; DS=0,79). En el *Cuestionario de Evaluación de la Empatía* se obtuvo lo siguiente: M=16,8; DS=3,35.

Para evaluar la relación entre las diversas medidas de la empatía, se obtuvieron los índices de correlación de Pearson entre la empatía disposicional como puntaje directo (Garaigordobil, 2000) y las cuatro dimensiones de la empatía: toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal (Davis, 1980, 1983). También se obtuvieron las correlaciones entre las diversas dimensiones de la empatía entre sí.

En todos los casos las correlaciones significativas fueron positivas, debido a que se está midiendo el mismo constructo, sin embargo las correlaciones más elevadas fueron entre empatía y toma de perspectiva ($r=.387$; $p \leq ,01$) y entre empatía disposicional y preocupación empática ($r=.538$; $p \leq ,01$).

Tabla Nº1 Correlaciones entre la empatía disposicional y las subescalas del IRI.

	Empatía Disposicional	Toma de perspectiva	Fantasia	Preocupación empática	Malestar personal
Empatía Disposicional	1				
Toma de perspectiva	,387(**)	1			
Fantasia	,193(**)	,166(**)	1		
Preocupación empática	,538(**)	,293(**)	,303(**)	1	
Malestar personal	,219(**)	-,002	,092	,253(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Discusión y Conclusiones

Las correlaciones positivas más significativas se han encontrado entre *empatía disposicional* y *toma de perspectiva*, así como *empatía disposicional* y *preocupación empática*, ésta última más elevada.

Teniendo en cuenta la *toma de perspectiva* como la capacidad de ponerse en el lugar, la situación o perspectiva del otro (Davis, 1980, 1983), y la *empatía disposicional*, medida con el *Cuestionario de Evaluación de la Empatía* de Garaigordobil (2000), entendida como la reacción afectiva vicaria a una respuesta vicaria emocional a la experiencia emocional percibida de otros; la correlación elevada vendría explicada porque la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona sería concomitante a la respuesta vicaria emocional, sin poder explicar en este estudio y teóricamente cual de las dos reacciones sería primera, si la toma de perspectiva o la respuesta vicaria emocional.

La correlación más elevada se manifestó entre la *preocupación empática*, entendida como la tendencia de los sujetos a experimentar sentimientos de preocupación y de compasión hacia los otros (Davis, 1980) y la *empatía disposicional* (Garaigordobil, 2000; Merhabian y Epstein, 1972). Dicha correlación vendría dada por el componente afectivo, ya que la preocupación empática es uno de los componentes afectivos del Índice de Reactividad Emocional (IRI) que indica la reacción afectiva positiva (sin confundirse o estar invadido por el malestar del otro como sería el malestar personal) y la empatía disposicional, medida en forma directa, estaría manifestando la respuesta vicaria emocional ante la situación de la otra persona.

Dicho hallazgo es de gran importancia para hacer una síntesis en relación a las mediciones de la empatía, pudiendo concluir que el *Cuestionario de Evaluación de la Empatía* de Garaigordobil (2000), estaría mayormente vinculado a la subescala *preocupación empática* del Índice de Reactividad Emocional (IRI) (Davis, 1980, 1983) y en segunda instancia vinculado a la *toma de perspectiva*; ambas (preocupación empática y toma de perspectiva) de la dimensión afectiva y cognitiva respectivamente.

Se recomienda poder seguir profundizando en la medición de la empatía, ya que es una variable altamente relacionada con el desarrollo moral, con correlaciones positivas con la conducta prosocial y correlaciones negativas con la conducta agresiva (Martí Vilar y Lorente Escriche, 2010).

BIBLIOGRAFIA

- Caprara, G.V. y Bonino, S. (Eds.) (2005). *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erikson.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85, 1-17.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Decety, J. y Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 71-100. doi:10.1177/1534582304267187
- Eisenberg, N. y Strayer, J. (Eds.) (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: DDB.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Colección Investigación N° 160.
- Gerdes, K. E., Lietz, C. A. y Segal, E. A. (2011). Measuring empathy in the 21st century: The development of an empathy index rooted in social cognitive neuroscience and social justice. *Social Work Research*, 35(2), 83-93.
- Hoffman, M. L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao: DDB.
- Hoffman, M.L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- López, M.B.; Arán Filippetti, V. y Richaud, M.C. (2013). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en psicología latinoamericana*. 32, 1, 37-5. doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03
- Martí Vilar, M. (Ed.) (2010). *Razonamiento moral y prosocialidad*. Fundamentos. Madrid: CCS.
- Martí Vilar, M. y Lorente Escriche, S. (2010). Factores determinantes de las conductas prosociales. En M. Martí Vilar (Ed.) *Razonamiento moral y prosocialidad*. Fundamentos. Madrid: CCS.
- Martí Vilar, M. y Palma Cortés, J. (2010). El razonamiento moral y las variables que intervienen en su configuración. En M. Martí Vilar (Ed.) *Razonamiento moral y prosocialidad*. Fundamentos. Madrid: CCS.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Mestre Escrivá, V.; Frías Navarro, M.D.; y Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 2, 255-260.
- Richaud de Minzi, M.C. (2008). Evaluación de la empatía en población infantil argentina. *IIPSI Facultad de Psicología UNMSM*, 11, 1, 101-115.
- Roche Olivar, R. (Ed.) (2010). *Prosocialidad, nuevos desafíos*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Sánchez-Queija, I.; Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21, 3, 259-271.
- Wispe, L. (1987). History of the concept of empathy. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.) *Empathy and its development*, New York: Cambridge University Press.

EXPERIENCIA CON SÍMBOLOS Y COMPRENSIÓN DE DIBUJOS EN NIÑOS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO Y BAJO

Salsa, Analía; Gariboldi, María Belén

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

El propósito de esta investigación es profundizar el estudio de la comprensión temprana de dibujos en niños de nivel socioeconómico medio (NSEM) y bajo (NSEB) y examinar la influencia en este proceso de las experiencias con imágenes en el contexto familiar. Para ello, niños de entre 30 y 36 meses resolvieron una tarea de correspondencias en la que debían establecer relaciones entre cinco objetos y sus dibujos en lápiz negro; sus madres contestaron un cuestionario sobre las experiencias de los niños con distintos tipos de imágenes (imágenes audiovisuales, fotografías y dibujos) y los apoyos que los adultos del entorno familiar despliegan para organizar dichas experiencias. Los resultados muestran que solamente los niños de NSEM demostraron comprender la relación dibujo-referente y que las diferencias por NSE se asocian principalmente a las prácticas con imágenes en el hogar.

Palabras clave

Dibujos, Comprensión, Experiencia simbólica, Nivel socioeconómico

ABSTRACT

SYMBOLIC EXPERIENCE AND CHILDREN'S COMPREHENSION OF DRAWINGS IN MIDDLE AND LOW SOCIOECONOMIC GROUPS

The purpose of this research is to pursue the study of children's early comprehension of drawings in two socioeconomic groups (middle- and low- SES) and to examine the influence of symbolic experience with pictures at home. Children between 30 and 36 months of age solved a matching task in which they had to relate five objects with their black-and-white line drawings; their mothers completed a questionnaire regarding children's experiences with different types of pictures (television and video images, photographs and drawings) and adults' support to organize these experiences. The results show that only middle-SES children were able to understand the drawing-referent relation; SES differences were mainly associated with the practices with pictures at home.

Key words

Drawings, Comprehension, Symbolic experience, Socioeconomic level

Fotografías, dibujos, mapas, numerales, escritura, son sólo algunos ejemplos de la variedad inmensa de representaciones externas que forman parte de nuestra vida cotidiana. Aún antes de aprender a producir e interpretar estas representaciones, los niños tienen experiencias con diferentes ejemplares de estos sistemas: observan a sus padres escribir notas y listas de compras y a sus hermanos dibujar; "leen" libros de imágenes, miran fotos familiares e imágenes en televisión y DVD. Este trabajo se centra en la influencia de la experiencia simbólica en el curso temprano de la simbolización infantil.

Las representaciones externas que aquí nos interesan son las representaciones basadas en la imagen o figurativas, dibujos, fotografías e imágenes audiovisuales. Un elemento central a la hora de determinar la particularidad de estas representaciones es la similitud perceptual con el referente que representan.

Recién en el transcurso del tercer año de vida, entre los 30 y 36 meses, los niños demuestran comprender y usar correctamente dibujos y fotografías en tareas de correspondencias representación-referente (Callaghan, 1999, 2000; Harris, Kavanaugh y Dowson, 1997; Salsa, 2012) y de búsqueda de objetos (DeLoache, 1987, 1991; DeLoache y Burns, 1994; Salsa y Peralta, 2007). Antes de esa edad, los niños manipulan y juegan con las imágenes como si fueran otros objetos cualesquiera (intentan tomar los objetos representados, los frotan o muerden) (DeLoache, Pierroutsakos, Uttal, Rosengren y Gottlieb, 1998). DeLoache (2002) señala dos factores esenciales que explican este cambio. El primero se refiere a la dificultad de reconocer la naturaleza dual de las representaciones figurativas: objetos que son, a la vez, objetos materiales con determinadas propiedades físicas interesantes en sí mismos y representaciones que refieren a otra cosa. A los niños muy pequeños les resulta difícil comprender la función simbólica de la imagen pues su atención está capturada por el objeto en sí mismo.

El segundo factor está relacionado con la experiencia simbólica, esto es los efectos acumulativos de la exposición a distintas clases de representaciones externas y a distintos ejemplares de un mismo tipo de representación. Este factor parecería quedar reducido a los efectos de la edad. Según DeLoache (2002), a medida que los niños crecen incrementan sus experiencias con representaciones externas y desarrollan una capacidad general (sensibilidad simbólica) para buscar y reconocer relaciones simbólicas.

Autoras como Liben (1999) y Callaghan (2008) ofrecen una mirada diferente; además del contacto con símbolos, el apoyo social y las experiencias infantiles dibujando y aprendiendo técnicas gráficas específicas serían componentes centrales de la experiencia simbólica. Del mismo modo que con otros sistemas simbólicos, el desarrollo del conocimiento sobre las imágenes dependería del apoyo cultural en forma de andamiaje que los adultos ofrecen al usar fotografías y dibujos como símbolos en las interacciones con bebés y niños pequeños. Siguiendo a Vygotsky (1978), Tomasello (1999) señala que las formas de aprendizaje cultural son cruciales ya que las imágenes adquieren su significado en una matriz social, son artefactos creados por el hombre para servir a una función simbólica y comunicativa.

Por ejemplo, la exposición repetida a un adulto dibujando aceleró la aparición de la comprensión de la relación dibujo-referente en niños de 28 meses (Callaghan y Rankin, 2002). La calidad de las estrategias de madres y padres al "leer" con sus hijos de 36 y 60 meses un libro de ilustraciones estuvo asociada a la ejecución independiente de los niños en tareas de comprensión de fotografías

(Szechter y Liben, 2004). Formas sutiles de contacto social, como puede ser una expresión facial positiva, facilitan la detección de relaciones símbolo-referente durante el tercer año de vida (Leekam, Solomon y Teoh, 2010).

Desde esta perspectiva es posible pensar que el nivel socioeconómico (NSE) podría tener efectos en la experiencia simbólica. Como ha sido documentado ampliamente, los padres de NSE medio (NSEM), en comparación con los padres de NSE bajo (NSEB), proveen a sus hijos de un ambiente lingüístico más rico y despliegan estrategias de enseñanza más elaboradas y demandantes en sus experiencias con libros de imágenes (Hoff, Laursen y Tardif, 2002; Ninio, 1980; Peralta y Salsa, 2001). Estas experiencias impactan en el desarrollo del lenguaje, especialmente del vocabulario (Hoff, 2003; Morrisset, Barnard, Greenberg, Booth y Spieker, 1990); por tanto, podrían promover también patrones evolutivos disímiles en la comprensión de la relación imagen-referente.

Hasta nuestro conocimiento, un único estudio (Salsa, 2012) documentó diferencias por NSE en la comprensión de dibujos y fotografías. Los resultados mostraron un asincronismo en la edad de aparición de la comprensión simbólica en función del NSE de los niños. En línea con los estudios antes mencionados (Callaghan, 2000; DeLoache y Burns, 1994; Salsa y Peralta, 2007), los niños de NSEM usaron fotografías a color y dibujos en lápiz negro como símbolos a los 30 meses. Por su parte, los niños de NSEB demostraron comprender y usar las fotografías a los 36 meses y los dibujos recién a los 42 meses de edad.

La investigación que aquí se presenta se propone profundizar el estudio de la emergencia de la comprensión de dibujos en niños de NSEM y NSEB examinando si las distintas tendencias evolutivas en este proceso podrían asociarse con distintas experiencias con imágenes en el contexto familiar. Para ello, en primer lugar, se comparó el desempeño de niños de entre 30 y 36 meses en una tarea de comprensión de dibujos. En segundo lugar, se administró a sus madres un cuestionario diseñado para describir las experiencias de los niños con distintos tipos de representaciones figurativas (imágenes audiovisuales, fotografías y dibujos) y los apoyos que los adultos del entorno familiar despliegan para organizar dichas experiencias.

Metodología

Participantes

En este estudio participaron 28 díadas de madres y sus niños (*range*: 30-40 meses), 14 de cada NSE. Los niños de NSEM ($M = 34.6$ meses, 7 niñas) concurrían a dos jardines de infantes privados del centro de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina); los niños de NSEB ($M = 33.9$ meses, 9 niñas) a dos jardines públicos dependientes de la Municipalidad de Rosario, ubicados en la periferia de la ciudad y destinados a sectores con necesidades básicas insatisfechas. Todas las instituciones trabajaban siguiendo los lineamientos curriculares establecidos en el Proyecto Educativo para el Nivel Inicial de la Provincia de Santa Fe.

La media de edad de las madres era de 33.2 años en el NSEM y de 26.6 años en el NSEB. Con respecto a los niveles de escolaridad, el 7% de las madres de NSEM había completado la escolaridad secundaria como mínimo; el 35.5% poseía estudios terciarios (completos = 14%, incompletos = 21.5%) y el 57.5% estudios universitarios (completos = 36%, incompletos = 21.5%). El 29% de las madres de NSEB tenía estudios primarios (completos = 7%, incompletos = 22%) y el 71% restante estudios secundarios, en su mayor parte incompletos (57%). La mayoría de las madres de NSEM trabajaban en sus profesiones (58%) o en el comercio (21%); el 71.5% de las madres de NSEB se desempeñaban como empleadas domésticas.

En el 86% de las familias de NSEB el ingreso económico principal era algún tipo de asistencia gubernamental.

Materiales y procedimiento

Los niños resolvieron una tarea de correspondencias en la que debían establecer relaciones entre dibujos figurativos y sus objetos referentes y a las madres se les administró un cuestionario. En ambos casos, se trabajó en una sala disponible del jardín maternal al que concurría el niño.

Para la tarea de correspondencias, adaptación de una prueba diseñada en estudios previos (Salsa, 2012), se usó un conjunto de cinco objetos de color naranja compuesto por: (1) una pelota; (2) una pelota más pequeña que 1 con palillos clavados por toda su superficie; (3) una pelota más pequeña que 1 y 2; (4) dos pelotas encastradas; y (5) una varilla de madera. Estos objetos eran claramente diferentes entre sí y no poseían un nombre distintivo que los identificara; de este modo se controló el efecto del lenguaje en la comprensión simbólica (Callaghan, 1999). Para que la tarea fuera atractiva para los niños, se utilizaron un túnel de colores construido con un caño plástico (15 x 90 cm) y cinco cajas de color rojo (20 x 14 cm), cada una con un dibujo en lápiz negro de uno de los objetos en su interior.

La sesión de observación con el niño comenzaba con 10 minutos de juego libre. Luego, la experimentadora lo invitaba a jugar un juego con dibujos, presentaba el túnel y explicaba: "Vamos a jugar con algunos juguetes, dibujos de los juguetes y este túnel". En primer término la experimentadora mostraba uno a uno los objetos y los colocaba dentro de una caja. Los cinco objetos eran identificados como "juguete". Después la experimentadora decía: "Yo voy a tirar los juguetes por el túnel y tú vas a tener que encontrar la caja de cada uno". Para presentar las cajas la experimentadora explicaba: "Cada juguete tiene su caja. Tú vas a saber cuál es la caja de cada uno porque las cajas tienen un dibujo de su juguete". A continuación, mostraba una a una las cajas diciendo "Esta es la caja de este juguete" (señalando el juguete en el dibujo) y alineaba las cajas frente al túnel.

Al finalizar la presentación de los materiales se repetía la consigna: "Yo voy a tirar los juguetes por el túnel y tú vas a tener que encontrar la caja de cada uno". Cuando arrojaba un objeto por el túnel la experimentadora decía: "¡A buscar la caja de este juguete!". El orden de presentación de los objetos fue contrabalanceado de manera que la mitad de los niños realizara la tarea en un orden y la otra mitad con el inverso. Una vez que el niño colocaba el objeto dentro de una las cajas, se retiraba el juguete. De esta manera, en cada una de las cinco subpruebas el niño tenía que elegir el dibujo correcto entre los cinco dibujos del set. Si la elección del niño era incorrecta, no se lo corregía y se esperaba algunos segundos antes de retirar el juguete para observar si modificaba espontáneamente su elección. Una segunda experimentadora observaba la sesión y tomaba nota del comportamiento del niño en un protocolo diseñado para la investigación.

Se entrevistó a las madres antes o después de la observación de su hijo. El cuestionario, diseñado para esta investigación, comenzaba con una serie de preguntas acerca de la composición familiar, el nivel de escolaridad y la ocupación de ambos padres, entre otros aspectos socio-demográficos. Las preguntas sobre las experiencias infantiles con imágenes se organizaban en tres bloques: imágenes audiovisuales (televisión y video), fotografías e ilustraciones y experiencias gráficas. En total se realizaban 33 preguntas, 20 con entre tres y cinco opciones de respuesta y 13 con dos opciones de respuesta.

En cada bloque, primero se indagaba sobre la presencia en el hogar

de distintos tipos de imágenes y luego sobre las actividades entre adultos y niños con estas representaciones. Por ejemplo, en el bloque imágenes audiovisuales, la pregunta “Si en su casa cuentan con reproductor de DVD, ¿cuántos DVD infantiles poseen?” tenía como opciones de respuesta cuatro rangos, desde “Ninguno” hasta “Más de 20”; la pregunta “Cuando su hijo/a mira TV y/o DVD, ¿acostumbra a hacerlo acompañado por algún adulto?” incluía tres opciones, “Nunca”, “A veces” y “Siempre”.

Resultados

De acuerdo con el objetivo del estudio, el análisis de los datos estuvo orientado primero a la comparación del desempeño de los niños en función de su NSE. En segundo lugar, se analizaron las respuestas maternas al cuestionario con el fin de describir las experiencias infantiles con distintos tipos de imágenes en los dos NSE. En ambos casos se emplearon pruebas estadísticas no paramétricas debido a la distribución asimétrica de la muestra y su tamaño pequeño para asumir normalidad.

Comprensión de dibujos y NSE

El análisis del desempeño infantil en la tarea de correspondencias se realizó sobre el número de subpruebas correctas (se utilizan porcentajes en el texto para facilitar la interpretación de los datos). Para codificar a una subprueba como correcta el niño debía guardar en su primer intento el objeto en la caja que contenía su dibujo. Cabe destacar que no se encontraron diferencias de ejecución por sexo ni por orden de presentación de los objetos en ninguno de los dos grupos de niños.

Los porcentajes de subpruebas correctas fueron 97% en el grupo de NSEM y 33% en el grupo de NSEB. Únicamente la ejecución de los niños de NSEM fue significativamente superior a la esperada por azar (0.20 en base a cinco lugares posibles para guardar un juguete) ($\chi^2 = 31$, $p = .001$). El análisis estadístico confirmó diferencias significativas entre el rendimiento de ambos grupos (prueba de Mann Whitney: $U = 16$, $p = .001$).

Estos resultados se observan más claramente al analizar el rendimiento individual. Se consideró que un niño resolvía la tarea en forma correcta si emparejaba el objeto con su dibujo al menos en cuatro de las cinco subpruebas (80%). Mientras que los 14 niños de NSEM cumplieron con este criterio, solamente 2 niños lo hicieron en el grupo de NSEB: 2 niños resolvieron correctamente 3 subpruebas, 2 niños 2 subpruebas, 5 niños 1 subprueba y 3 niños ninguna. Cuando la primera elección fue incorrecta, no se registraron correcciones espontáneas en ninguno de los grupos.

Experiencias con imágenes y NSE

Los resultados se presentarán agrupando las respuestas maternas al cuestionario en función de: (1) la presencia en el hogar de distintos tipos de imágenes; y (2) las prácticas y apoyos que los adultos despliegan para organizar las experiencias infantiles con imágenes. *Presencia de imágenes*

En relación con las imágenes audiovisuales, la presencia de televisión (NSEM = 14, NSEB = 14) y de cámaras fotográficas (NSEM = 12, NSEB = 9) era similar en los hogares de ambos NSE, no así de computadoras (NSEM = 11, NSEB = 4) y videocámaras (NSEM = 9, NSEB = 0); estas frecuencias fueron significativamente diferentes [$\chi^2(1) = 7.04$, $p = .021$ y $\chi^2(1) = 13.26$, $p = .001$, respectivamente]. Aunque en los dos NSE era similar la presencia de reproductores de DVD (NSEM = 14, NSEB = 12), las madres de NSEM y NSEB informaron poseer distinta cantidad de DVD infantiles en sus hogares. Mientras que en el 93% de las familias de NSEM había más de 10

DVD infantiles, en el NSEB el 64% de las madres contestó tener no más de 5 DVD infantiles y el 22% ninguno [$\chi^2(3) = 18.6$, $p = .001$]. La presencia de consolas de videojuegos fue baja tanto en el NSEM (4) como en el NSEB (4).

Con respecto a los materiales impresos con imágenes, un número similar de familias en ambos NSE contaban con periódicos (NSEM = 7, NSEB = 10) y revistas para adultos (NSEM = 5, NSEB = 5), siendo mayor la presencia de libros para adultos en el NSEM (8) que en el NSEB (2), [$\chi^2(1) = 5.6$, $p = .018$]. Las madres de los dos NSE informaron poseer en sus hogares el mismo tipo de materiales con ilustraciones para niños: revistas (NSEM = 11, NSEB = 8), libros de cuentos (NSEM = 14, NSEB = 8), libros para colorear (NSEM = 12, NSEB = 7) y libros de texto escolares (NSEM = 9, NSEB = 11). Sin embargo, significativamente más familias de NSEM contaban con libros de cuento y para colorear [$\chi^2(1) = 7.63$, $p = .006$ y $\chi^2(1) = 4.09$, $p = .04$, respectivamente].

Sobre la cantidad de libros de cuentos en el hogar, el 36% de las madres de NSEM informó tener entre 5 y 10 libros infantiles, el 28% entre 10 y 20 y el 36% más de 20 libros. Por el contrario, el 43% de las madres de NSEB contestó no tener libros de cuento en sus hogares, el 28.5% menos de 5 y sólo el 28.5% restante entre 5 y 10 libros de cuento. Estas frecuencias fueron significativamente diferentes [$\chi^2(4) = 19.1$, $p = .001$]. Finalmente, en los dos NSE había fotografías de los niños y su familia en todos los hogares.

Prácticas familiares con imágenes

Cuando se preguntó si los niños acostumbraban a mirar televisión y/o DVD acompañados por algún adulto del contexto familiar y a conversar sobre estas imágenes, el 57% de las madres de NSEM contestó “A veces” y el 43% “Siempre”; el 36% de las respuestas de las madres de NSEB fueron “Nunca”, el 36% “A veces” y el 28% “Siempre”. Las diferencias por NSE resultaron significativas [$\chi^2(2) = 6$, $p = .048$].

Se registraron también diferencias en la frecuencia en que madres y niños solían mirar juntos revistas y/o libros, focalizando la interacción en conversar sobre las ilustraciones: el 93% de las madres de NSEM y el 57% de las madres de NSEB respondieron que era una actividad frecuente en sus hogares [$\chi^2(1) = 4.76$, $p = .077$]. Más claras fueron las diferencias en relación con la lectura de cuentos y/o el relato de historias. En todas las familias de NSEM (100%) un adulto leía o relataba historias al niño, mientras que esto sólo sucedía en el 36% de las familias de NSEB [$\chi^2(1) = 11.2$, $p = .001$]. Específicamente, el 50% de las madres de NSEM reportó leer un cuento a sus hijos “Todos los días”, el 43% “Más de una vez a la semana” y el 7% restante “Algunas veces por mes”; las frecuencias de respuestas en el NSEB fueron 21% para “Más de una vez a la semana”, 14% para “Algunas veces por mes” y 65% “Nunca” [$\chi^2(3) = 17.3$, $p = .001$].

Otra serie de preguntas exploraba las experiencias gráficas infantiles. Resultó de interés indagar si al mirar o leer revistas y libros, madres y niños centraban su interés en la escritura y los numerales. Mientras que el 71% de las respuestas de las madres de NSEM fueron afirmativas para escritura y el 64% para numerales, solamente el 28% de las respuestas maternas en el NSEB fueron afirmativas para escritura y el 14% para numerales [$\chi^2(1) = 5.14$, $p = .057$ y $\chi^2(1) = 7.34$, $p = .018$, respectivamente].

Finalmente, todos los niños de NSEM y NSEB acostumbraban a dibujar en su hogar y todas las madres afirmaban brindar feedback positivo cuando los niños dibujaban (esto es felicitarlos por su producción gráfica). Dibujar parece ser una actividad que el 21% de los niños de NSEM y el 50% de los niños de NSB prefieren realizar solos, sin ningún tipo de asistencia adulta. En los casos en que las madres

contestaron compartir frecuentemente esta actividad con sus hijos, se indagó acerca de los apoyos que ellas solían brindar. El 43% de las madres de NSEM y el 28.5% de las madres de NSEB contestaron realizar demostraciones gráfico-espaciales (ayudar a sostener el lápiz, a usar la hoja de papel o dibujar para que los niños copien); el 50% de las madres de NSEM y el 28.5% de las madres de NSEB daban instrucciones verbales explícitas (instrucciones sobre cómo dibujar el objeto o la persona que quiere representar, qué formas hacer y en qué orden) y el 64% de las madres de NSEM y el 21% de las madres de NSEB daban instrucciones implícitas (conversar sobre las características del objeto o la persona que los niños quieren dibujar). El único tipo de ayuda que registró diferencias significativas por NSE fue instrucciones implícitas [$\chi^2(1) 5.25, p = .054$].

Conclusiones

Los niños crecen inmersos en un mundo de imágenes: fotos familiares en álbumes y portarretratos, ilustraciones en libros de cuentos, revistas y periódicos, en carteles publicitarios, imágenes en televisores, teléfonos celulares y computadoras forman parte de su entorno cotidiano. Sin dejar de considerar la naturaleza exploratoria de este estudio (debido al número reducido de parejas de madres y niños que participaron), los resultados muestran que tanto el desempeño simbólico de los niños como sus experiencias con imágenes en el contexto familiar difieren en función del NSE.

En línea con estudios previos (Salsa, 2012), los niños de NSEB evidenciaron serias dificultades a la hora de comprender y usar la relación entre los dibujos y sus referentes tridimensionales. No obstante, de acuerdo a lo informado por las madres, los niños de NSEM y NSEB tenían contacto con distintos tipos de imágenes en el contexto familiar aunque la cantidad de recursos con ilustraciones para niños (DVD infantiles, libros de cuentos y para colorear) eran menores en los hogares de NSEB que en los de NSEM. Más claras aún fueron las diferencias en relación con las prácticas entre adultos y niños con imágenes, en especial al mirar TV y/o DVD, al "leer" ilustraciones en revistas o libros y la lectura de cuentos, mostrándose en estas actividades más interesados por la escritura y los numerales los niños de NSEM.

Estos datos parecerían evidenciar que más allá de la exposición infantil a las imágenes, las rutinas de interacción entre adultos y niños cumplen un rol fundamental en el modo en que el NSE configura distintas oportunidades de experiencia simbólica.

BIBLIOGRAFIA

Callaghan, T. C. (1999). Early understanding and production of graphic symbols. *Child Development*, 70, 1314-1324.

Callaghan, T. C. (2000). Factors affecting children's graphic symbol use in the third year: Language, similarity, and iconicity. *Cognitive Development*, 15, 185-214.

Callaghan, T. C. (2008). The origins and development of pictorial symbol functioning. En C. Milbrath & H. M. Trautner (Eds.), *Children's understanding and production of pictures, drawings, and art* (pp. 21-32). Cambridge, MA: Hogrefe.

Callaghan, T. C. & Rankin, M. P. (2002). Emergence of graphic symbol functioning and the question of domain specificity: A longitudinal training study. *Child Development*, 73, 359-376.

DeLoache, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238, 1556-1557.

DeLoache, J. S. (1991). Symbolic functioning in very young children: Understanding pictures and models. *Child Development*, 62, 737-752.

DeLoache, J. S. (2002). Early development of the understanding and use of

symbolic artifacts. En U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 206-226). Oxford, England: Blackwell.

DeLoache, J. S. & Burns, N. M. (1994). Early understanding of the representational function of pictures. *Cognition*, 52, 83-110.

DeLoache, J. S., Pierroutsakos, S. L., Uttal, D. H., Rosengren, K. S. & Gottlieb, A. (1998). Grasping the nature of pictures. *Psychological Science*, 9, 205-210.

Harris, P. L., Kavanaugh, R. D. & Dowson, L. (1997). The depiction of imaginary transformations: Early comprehension of a symbolic function. *Cognitive Development*, 12, 1-19.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.

Hoff, E., Laursen, B. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 2, pp. 231-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Leekam, S. R., Solomon, T. L. & Teoh, Y-S. (2010). Adult's social cues facilitate young children's use of signs and symbols. *Developmental Science*, 13, 108-119.

Liben, L. S. (1999). Developing an understanding of external spatial representations. En I. E. Sigel (Ed.), *Development of mental representation. Theories and applications* (pp. 297-321). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Morrisette, D., Barnard, K., Greenberg, M., Booth, C. & Spieker, S. (1990). Environmental influences on early language development: The context of social risk. *Development and Psychopathology*, 2, 127-149.

Ninio, A. (1980). Picturebook reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 62, 587-590.

Peralta, O. A. & Salsa, A. M. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 325-339.

Salsa, A. M. (2012). Factores que influyen en la comprensión temprana de imágenes: Similitud perceptual y nivel socioeconómico. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 313-326.

Salsa, A. M. & Peralta, O. A. (2007). Routes to symbolization: Intentionality and correspondence in early understanding of pictures. *Journal of Cognition and Development*, 8, 79-92.

Szechter, L. E. & Liben, L. S. (2004). Parental guidance in preschoolers' understanding of spatial-graphic representations. *Child Development*, 75, 869-885.

Tomasello, M. (1999). The cultural ecology of young children's interactions with objects and artifacts. En E. Winograd, R. Fivush & W. Hirst (Eds.), *Ecological approaches to cognition: Essays in honor of Ulric Neisser* (pp. 153-170). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

REFLEXIONES ACERCA DE CONDUCTAS DE RIESGO Y FALTA DE CUIDADO DURANTE LA ADOLESCENCIA

Scarímbolo, Graciela

Universidad Nacional de Quilmes. Argentina

RESUMEN

El establecimiento y sostenimiento de la ley cumple una función protectora tanto a nivel individual como en el entramado social, protegiéndonos de nuestros propios aspectos pulsionales. El insuficiente establecimiento de la ley y de la función paterna trae aparejada la tendencia en adolescentes a las actuaciones y a exponerse a situaciones de riesgo y de falta de cuidado. Dicha insuficiencia pone en evidencia muchas dificultades para reflexionar y simbolizar los conflictos que los aquejan. La precariedad y falta de referentes deja al sujeto a merced de su mundo pulsional, lo que implica el fracaso del proceso de simbolización. Los cambios sociales y subjetivos acontecidos en la época que estamos transitando han ayudado a producir un debilitamiento en la función paterna y en el sostenimiento de la ley. Ante la caída de referentes y ausencia de normas claras y precisas, donde no aparece un principio de autoridad claramente establecido, la actuación de comportamientos de riesgo es un llamado, una forma de buscar y tratar de conseguir que otro aparezca para poner un límite, un tope que lo reconozca y contenga.

Palabras clave

Adolescencia, Actuaciones, Riesgo, Cuidado

ABSTRACT

REFLECTIONS ON RISK BEHAVIORS AND LACK OF CARE DURING ADOLESCENCE

Establishment and sustainability of the law serves as a protective function as much as at the individual level as at the social level, protecting us from our own instinctive aspects. Insufficient establishment of the law and paternal function brings about a tendency towards acting and exposing oneself to risk situations and lack of care among adolescents. This failure highlights many difficulties to reflect upon and symbolize the conflicts that afflict them. The instability and lack of references leaves the subject at the mercy of their instinctual world, which implies the failure of the process of symbolization. The social and subjective changes occurring in the period we are living have helped produce a weakening in the paternal function and in sustaining the law. In the fall of references and lack of clear and precise rules, where a clearly established principle of authority does not appear, the performance of risk behaviors is a call, a way of searching and trying to get another person to put a limit, a stop, to be recognized and contained.

Key words

Adolescence, Acting, Risk, Care

Estamos transitando una época donde la vida ha perdido valor y aparece muchas veces devaluada y despreciada, cobrando significación en este contexto las actitudes de algunos jóvenes que ponen en riesgo no solo la vida propia sino también la ajena. Se suele ver que el consumo de alcohol, las adicciones en general y ciertas prácticas riesgosas, han alcanzado actualmente un nivel alarmante entre ellos. He sentido la necesidad de interrogarme sobre qué sucede con su subjetividad en relación con estas prácticas y el insuficiente establecimiento y sostenimiento de la ley y de la función paterna. Vincularé esta temática al contexto socio-histórico de la época que transitamos: la posmodernidad, donde algunos de estos factores se han visto agravados por cambios acontecidos en diversos aspectos, sobre todo en relación a las instituciones.

Entendemos la adolescencia como una etapa de transición, entre la niñez y la adultez, de profunda reestructuración psíquica. Según Dolto (1990), la adolescencia equivaldría a un segundo nacimiento que se realiza progresivamente, durante el cual el adolescente debe desprenderse poco a poco de la protección familiar; esto lo desconcierta y le provoca miedo e inseguridad. También compara el tiempo de la adolescencia con el momento en que *la langosta pierde su caparazón y queda indefensa* mientras construye uno nuevo. Winnicott (1960) considera que la adolescencia es una época de descubrimiento personal en la que el sujeto debe afrontar una serie de cambios complejos en la cual el medio ambiente desempeña un papel de importancia vital.

En este período se construye un proyecto identificador donde se consolida la estructura del sujeto. Durante esta etapa de la vida emergerá un psiquismo reformulado con nuevas inscripciones psíquicas que están en los fundamentos de las nuevas identificaciones. Debe realizar el duelo por la infancia perdida acercándose al mundo adulto que vivencia como peligroso, ingresando así a un ámbito desconocido e inquietante. A partir de la crisis de identidad, de replantearse quién es realmente, llega el momento de construir una nueva identidad a través de la búsqueda de referentes identificatorios.

En el proceso de transformación de su subjetividad el joven está inmerso en el mundo del otro, en el mundo de aquellos a quienes está ligado por el lenguaje, por las fantasías y por los afectos. El proceso de mutación y de nuevas identificaciones demanda contención, cierto grado de estabilidad y la apertura al mundo que le aporte distintos referentes. Ulloa afirma que las carencias en el cuidado (abrigo, alimento, cariño) afectan la constitución subjetiva en su dimensión ética y favorecen la violencia e impulsividad.

El adolescente no queda solamente atravesado por los cambios físicos. Se implica en su calidad de sujeto con una herencia psíquica, social, religiosa y cultural. La construcción de la subjetividad supone la interconexión de lo intra, lo inter, y lo transubjetivo. El proceso de nuevo armado identificador conlleva un trabajo psíquico y una particular significación que realizará del discurso familiar a partir del anclaje en una genealogía.

Según Piera Aulagnier se trata de un proceso de historización y construcción singular por donde circulará su proyecto identifi-

rio. El adolescente necesitará ubicarse en la cadena generacional y remitirse a su prehistoria, a sus predecesores, de los cuales él será un sucesor. Esto implica una interpretación de la historia familiar para poder pensarse en un tiempo futuro con un conjunto de expectativas proyectadas hacia el porvenir.

Debemos diferenciar, en la adolescencia, las dificultades esperables en esta etapa de las circunstancias que llevan al joven hacia actuaciones de riesgo y fallas en la simbolización. Durante la adolescencia es esperable, como una característica típica de la misma, un cierto nivel de actuación de los conflictos y de conductas riesgosas. Lo que se pone de manifiesto en el contexto sociocultural actual, en la posmodernidad, es un incremento de las mismas, no sólo en cantidad sino también en gravedad.

Me refiero, por ejemplo, al aumento del nivel de las adicciones y de consumo y sobredosis de sustancias tóxicas, incluyendo al alcohol, picadas y accidentes con automóviles ó motos. Me pregunto qué sucede en la constitución psíquica de los adolescentes cuando muestran tantas dificultades para reflexionar y simbolizar los conflictos que los aquejan.

Frente a todo este proceso de cambio y vicisitudes que padece el adolescente ¿cuál es el lugar en que los adultos nos colocamos?

Para Piera Aulagnier el representante del discurso de los otros es el padre, aunque también sostiene que “podemos imaginar perfectamente un sistema en el que este representante no sea el padre; pero, cualquiera que sea (el tío, un antepasado, el sacerdote, una clase o una casta, y también la clase de las madres), su rol es siempre necesario.”

El concepto de paternidad se ha ido transformando durante las distintas civilizaciones y períodos históricos. Es considerado por la antropología cultural como una institución socio-cultural de filiación de orden simbólico y jurídico.

Lévi-Strauss sostiene que la interdicción, la prohibición universal del incesto, es la condición de pasaje a la exogamia ya que posibilita la alianza entre dos familias. Cuando ellas intercambian a sus hijos, un varón y una mujer (el bien máspreciado) este intercambio es el que sirve para establecer las alianzas que fundan la cultura, es decir, realiza el pasaje de la naturaleza a la cultura. La sociedad está constituida por familias que intercambian a sus hijos, lo que supone la exogamia. Esta norma social es la barrera que impide el acceso del individuo a la mujer del grupo, lo que posibilita la expulsión del sujeto hacia afuera, y por lo mismo abre al sujeto hacia otros grupos sociales, permitiéndole que tenga un destino sexual.

Cultura y prohibición del incesto son conceptos que se corresponden. El establecimiento de la ley y su respeto es fundamental para la producción cultural. La ley establece la diferencia entre lo que prohíbe y lo que permite, diferenciación y discriminación que da lugar a un orden que organiza y habilita otras posibilidades. Al prohibir lo endogámico posibilita la circulación del deseo por fuera.

El establecimiento y sostenimiento de la ley cumple una función protectora tanto a nivel individual como en el entramado social protegiéndonos de nuestros propios aspectos pulsionales. Por otro lado, vinculando esta temática al contexto socio-histórico de la actualidad, la postmodernidad, pienso que asistimos a un proceso de desinstitucionalización, ya que debido a las crisis padecidas, las instituciones ya no brindan un marco de referencia clara a los individuos, quedando éstos en un mayor estado de vulnerabilidad.

Ante la caída de referentes y ausencia de normas claras y precisas, donde no aparece un principio de autoridad claramente establecido, la actuación de comportamientos de riesgo es un llamado, una forma de buscar y tratar de conseguir que otro aparezca para poner un límite, un tope que lo reconozca y contenga, a modo de búsqueda

de un sustituto paterno.

La precariedad y falta de referentes deja al sujeto a merced de su mundo pulsional. Esto implica el fracaso del proceso de simbolización frente a los imperativos pulsionales provenientes del ello.

Aparecen entonces rasgos como perentoriedad, intolerancia a los tiempos de espera, a la frustración y actos violentos en lugar del pensamiento y la palabra. Lo que no puede ligarse y no encuentra representación, insiste y tiende a ser actuado como desborde pulsional. La no tramitación por parte del yo lleva a la descarga pulsional. El sujeto se precipita en actos al no poder ligar por medio de representaciones. Lo pulsional puede ser domeñado y simbolizado por medio de la palabra y su repetición es una búsqueda de esa simbolización.

Coincidimos con Esther Díaz (1999) cuando afirma que la posmodernidad ha puesto de manifiesto crisis en todas las instituciones que hasta entonces habían funcionado como autoridad simbólica. Como lo institucional opera como marco normativo y las instituciones ya no imprimen las marcas necesarias y tienen un funcionamiento precario, no establecen normas claras y precisas. Las reglas que se cambian de acuerdo a las circunstancias instalan una sensación de incertidumbre e inestabilidad y producen un efecto devastador en los lazos sociales y familiares.

Podemos agregar que, además, asistimos a una época donde se manifiesta una declinación de los ideales; ellos han desaparecido (Julia Kristeva). En este contexto es para el psicoanálisis un desafío cómo pensar la ley y cuál es el lugar de la terceridad, que debiera representarla y transmitirla.

Debemos reflexionar entonces acerca de un contexto social donde los jóvenes, en el momento de un pasaje que implica una profunda reestructuración psíquica, se ven compelidos a insertarse en una realidad que exalta el éxito efímero, lo light, lo visual... la eterna juventud. Pareciera que este mundo que los adultos construimos no les ofrece parámetros de contención, claridad de normas y horizontes esperanzadores. Es un mundo que los atemoriza y en el que los jóvenes se arman con emblemas como drogas, tatuajes y alcohol para poder enfrentarlo.

Volviendo a los aportes de Esther Díaz (1999) comprobamos que “Nuestra época, desencantada, no cree en las utopías, reafirma el presente, rescata fragmentos del pasado y no se hace demasiadas ilusiones respecto del futuro” (Díaz, 1999: 20). Surge así una especie de descreimiento en el progreso global de la humanidad. Nos dice también que las transformaciones sociales y culturales de esta época exaltan como valores lo hedonista, el confort, el menor esfuerzo, el rechazo a la autoridad, el espectáculo, el derroche, la satisfacción inmediata, los objetos de lujo, la publicidad, la moda y, agrego, hasta el crédito, que instala la ilusión de que todo o casi todo se puede obtener con facilidad. También creo que la cultura actual auspicia la celeridad, la individualidad, la frivolidad, la acumulación de información, lo imaginario.

Estamos inmersos en una cultura audiovisual, donde lo que se resalta es todo lo que impacta, lo que aparece, el sonido, la imagen que captura, fascina y no deja pensar. Todas estas cuestiones surgen en detrimento de otras posibilidades como reflexionar, analizar, pensar qué nos pasa, qué sentimos, qué deseamos, hacia dónde vamos, etc. Cuestiones que quedan omitidas en las actuaciones.

Surge entonces la necesidad de interrogarnos qué nos sucede a los adultos que no podemos, muchas veces, hacernos cargo de brindar la contención y los límites necesarios a los jóvenes. Como sostiene Sergio Zabalza (2010), para que puedan diferenciarse y oponerse, los jóvenes tienen previamente que encontrar al adulto, que muchas veces, no está como referente. Pienso, metafóricamente, que

los límites, la función paterna, pueden funcionar como las barandas de un balcón. Barandas que no solo hacen tope sino que también contienen, protegen y brindan seguridad.

Asistimos a una época de declinación y desdibujamiento de la función paterna, situación que deja desamparados, desorientados, huérfanos a estos jóvenes. Época en la que uno de sus signos distintivos es el borramiento de las diferencias, donde el otro no existe, donde pareciera que nada importa ni siquiera la vida, con el desconcierto y la desorientación que esto genera en los jóvenes. Para posibilitar que el adolescente no se encuentre huérfano y carente de cuidados, hace falta la intervención de un otro, un adulto que lo escuche, lo interprete y lo acompañe, posibilitando así la construcción de espacios donde puedan circular las inquietudes y angustias que lo aquejen. De esta manera el adulto asumiría su imprescindible rol al ubicarse en la posición de otro que marca una diferencia permitiendo así el establecimiento y circulación de otros modelos, de otros proyectos identificatorios, como salidas posibles a esas “encerronas trágicas”, al decir de Ulloa, que los puedan ayudar a transitar esa etapa decisiva de sus vidas. Me parece fundamental que, con distintas miradas, podamos seguir reflexionando y debatiendo estas cuestiones desde nuestro lugar de adultos.

BIBLIOGRAFIA

- Aberasturi y Knobel (1980) “La Adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico”. Paidós, Bs. As.
- Aulagnier, P. (1992) “Construir (se) un pasado”. Revista Adolescencia y (AP-deBA)
- Aulagnier, P. (1988) “La violencia de la interpretación”. Bs. As. Ed. Amorrortu
- Bleichmar, H. (1976.) “Introducción al estudio de las Perversiones”, Helguero Editores, Bs. As.
- Blos, P. (1971) “Psicoanálisis de la Adolescencia” Ed. Mortiz, Joaquin, Mexico
- Bauman, Zygmunt (2007) “Modernidad Líquida”. Bs. As. Fondo de Cultura Económica
- Díaz, E. (1999) “Posmodernidad”. Ed. Biblos. Bs. As. 1999
- Dolto F. (1990) “La causa de los adolescentes. Seix Barral, Barcelona
- Freud, S. (1982) “Totem y tabú”, Obras completas, Tomo XIII, Amorrortu editores. Bs. As.
- Jeammet, P. (1992) “Lo que se pone en juego. Las Identificaciones en la adolescencia” Revista de Psicoanálisis con Niños y Adolescentes, vol 2
- Kristeva, J. (2011) Entrevista diario La Nación, Bs. As. 6 de Noviembre
- Le Breton, D. (2011) “Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir”. Topía Editorial, Bs. As..
- Levy Strauss, C. (1969) Las Estructuras elementales del Parentesco. Claude Levi Strauss Ed. Paidos, Bs.As.
- Mannoni, O., Deluz, A., Gibello, B. (1984) “La crisis de la Adolescencia”, Gedisa, Barcelona
- Obiols y Di Seguí (1993) “Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria”. Kapeluz Editora S.A. Bs. As.
- Pérez Testor, C. (2005) Familia: Revista de ciencias y orientación familiar, España, Nº 31, págs. 7-18
- Ulloa, F. (1995) “La novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica”. Paidós, Bs. As.
- Urribarri, R. (1992) “Acerca de la Identificación”, Revista de Psicoanálisis con Niños y Adolescentes” vol 2
- Volnovich, J.C. (2011) “Los jóvenes y sus “golosinas digitales” Diario Página 12, 14 Julio
- Weissman P. (2005) “Adolescencia” Revista Iberoamericana de Educación, Nº 35/6
- Zabalza, S. (2010) “El Lugar del Padre en la Adolescencia”, Letra Viva, Bs. As.

ESQUEMAS DE TEXTO, CONCEPTUALIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Torres, Carmen

Universidad de la República. Uruguay

RESUMEN

Los esquemas, diagramas u organizadores conceptuales se han catalogado de diversas maneras y han recibido distintas denominaciones más o menos equivalentes. En el terreno de la investigación sobre texto y lenguaje se han categorizado como prototextos o pre-textos, concediéndoles poca relevancia. Mientras que en el terreno de la investigación educativa se han tratado como herramientas para el aprendizaje, la comprensión o recuperación de contenidos, formando parte de extensos capítulos ocupados de su trasmisión. En este trabajo me propongo estudiar y comparar algunas características que presentan los esquemas sin instrucción específica por parte de escolares y liceales de educación pública de distintos grados. Los escritos que conforman el corpus fueron realizados en el contexto de diversas tareas en base a un texto común, una de las cuales supuso la elaboración de un esquema del texto. Se extraen consideraciones vinculadas con el aporte de la escolarización y la mediación educativa en su aprovechamiento para el aprendizaje y anclaje conceptual de contenidos.

Palabras clave

Conceptualización, Esquemas, Organización del conocimiento

ABSTRACT

GRAPHIC ORGANIZERS, CONCEPTUALIZATION AND KNOWLEDGE

Graphic organizers, diagrams or conceptual organizers, along with some other resources such as notes and outlines have been considered in a twofold approach depending on the focus given. In the field of language and text research, they have been categorized as pre-texts or proto-texts with and have been treated with little interest. While in the field of educative research they have been focused as conceptual content learning, understanding or recalling tools. In this paper we are proposed to compare the making of graphic organizers by primary and secondary students of different grades in the public education system frame. The corpus of graphic writings were produced in the context of diverse tasks based on a common text, one of which led to the graphic organizer production. This paper intends to show some features and contrasts found in these writings considering different levels in primary and secondary school students. Participants did not receive any prior systematic instruction. Considerations connected to learning and the conceptual anchoring of contents depending on the affordance of schooling and the educational mediation are set forth.

Key words

Graphic Organizer, Conceptualization, Knowledge organization

Introducción

Los esquemas de texto o de contenido han sido estudiados en distintos ámbitos, recibiendo en su conjunto distintas denominaciones tales como organizadores gráficos, diagramas de contenido, esquemas conceptuales, organizadores visuales, que suelen comportarse de modo equivalente. El estudio de los esquemas u organizadores gráficos ha cobrado interés en las últimas décadas por sus funciones educativas y al servicio del aprendizaje (Garner, 1987; Robinson & Kiewra, 1996; Vieiro, Peralbo y Risso, 1998). Es habitual encontrar innumerables guías de orientación didáctica que los recomiendan y sugieren cómo elaborarlos, ya que se los considera aliados estratégicos para la comprensión y metacompreensión de textos y el tratamiento de contenidos conceptuales.

La investigación predominante ha propuesto su desempeño en tareas controladas a los efectos de establecer comparaciones con grandes categorías de tratamiento. Pese a lo común de su uso, los esquemas, realizados informalmente en las tareas de estudio habituales o consignados como parte de tareas escolares no han sido muy atendidos en la bibliografía. Sin embargo, su estudio parece de lo más relevante para entender aspectos a menudo descuidados de los aprendizajes escolares y las prácticas de estudio, y al mismo tiempo hacer posible formas de intervención sobre su composición y uso.

En este artículo estamos interesados en presentar algunos de los rasgos que presentan estos escritos y comparar la realización de esquemas por parte de escolares y liceales de la educación pública de distintos grados. Los escritos que conforman el corpus fueron realizados en el contexto de diversas tareas en base a un texto común, una de las cuales supuso la elaboración de un esquema del texto. En este trabajo me ocupo de presentar algunos contrastes encontrados en estas producciones considerando los distintos niveles y la mediación educativa. El estudio que se sintetiza aquí se propone responder: ¿cuáles son algunas de las características destacadas de los esquemas que producen escolares y liceales de la muestra?; ¿cuáles son las diferencias que se pueden rastrear en estos esquemas producidos sin instrucción previa sistemática? y ¿cuáles son algunas de las consideraciones que pueden extraerse de los resultados contemplando el aporte de la mediación educativa?

Esquemas y herramienta del pensamiento

Un esquema de texto o de contenido es un recurso ampliamente usado por los estudiantes de todos los niveles educativos independientemente del grado de instrucción formal que puedan haber tenido en su diseño. Los rasgos jerarquizados para su descripción han diferido destacándose, en el caso de los esquemas u organizadores gráficos, el predominio del aspecto visual-gráfico por sobre su aspecto lingüístico y textual (Hegarty, Carpenter, & Just, 1991; Heyerle, 2009; Novick, 2006; Novick, Shake & Catley, 2011; Trumbo, 2006).

Es habitual encontrar innumerables guías de orientación didáctica que los recomiendan y sugieren cómo elaborarlos, ya que se los considera aliados estratégicos para la comprensión y metacompreensión de textos y contenidos conceptuales. La investigación

predominante ha propuesto su desempeño en tareas controladas a los efectos de establecer comparaciones con grandes categorías de tratamiento. No se han atendido las condiciones de producción y las particularidades que estos escritos pueden expresar a lo largo de la escolarización, lo que parece un punto de especial interés que permite contemplar el rol de la mediación educativa en su transformación a lo largo de la educación formal. Dada la especificidad del tipo de escrito que contemplamos cabe preguntarse cómo puede interpretarse su funcionamiento y las transformaciones que experimenta a lo largo de este proceso en donde subsisten formas sistemáticas y no sistemáticas de trasmisión.

Los esquemas contribuyen a organizar ideas y pensamientos en base a una interacción diferenciada de otros recursos escritos y representacionales. El modelo normativo para su realización se plantea bajo la regencia de dos tipos de supuestos que intervienen como guía en la conversión del texto fuente a este formato. Esos son, por un lado, el de una máxima de economía, que suele ser correlativa del empleo del espacio. La dimensión espacial prototípica suele tomar como unidad a la página y valerse de recursos semióticos relativamente convencionalizados y de una presentación en la hoja que supone su aprovechamiento espacial gráfico (Torres, 2005).

Procesos de conceptualización y apropiación de significados

Presumiblemente, entendemos que, en particular, los esquemas de texto o de contenido en sus diversos formatos y acepciones podrían funcionar como herramientas al servicio del pensamiento, la conceptualización y la apropiación de significados. Este planteo se ve especialmente enriquecido con la concepción vigotskyana (Vigotsky, 1995) acerca de los instrumentos o herramientas psicológicas que intervienen en la regulación de la propia actividad. Los esquemas parecen conformar un excelente ejemplo de una herramienta dirigida a intervenir sobre el propio funcionamiento psicológico, oficiando una guía dinámica para la apropiación de contenidos conceptuales mediados discursivamente que sirven a la organización y anclaje del conocimiento. Hemos sostenido, que en la medida en que comprometen un juego de interacciones con el texto y los conocimientos marco de los estudiantes participan de un dinamismo que contribuye a procesos de conceptualización. Vigotsky (1992) había señalado que los conceptos escolares científicos se sostienen sobre una red de relaciones que es inherente a un dominio de conocimiento. Estas relaciones implican los significados convencionalizados en el universo escolar, de tipo terminológico, genéricos, etc. Los esquemas destacan estas relaciones y hacen posible su apropiación durante el proceso de elaboración y posteriormente, en usos diferidos. Cabe preguntarse, sin embargo, si dadas las condiciones en las que estas herramientas son atendidas a lo largo de la escolarización, estas potencialidades se logran desplegar a través de las características que cobran en la práctica concreta de su elaboración. Esta cuestión nos hace reparar en las restricciones que imponen las herramientas para el aprovechamiento de sus disponibilidades, al mismo tiempo que hace necesario recurrir al estudio de las condiciones de producción de las mismas para comprender cómo intervienen y se ajustan en su producción y uso concreto. Wertsch (1998), y de otra manera Pea (1993) y Perkins (1993), contribuyen a iluminar aspectos de esta cuestión.

Metodología

Se parte de un diseño con un enfoque predominantemente cualitativo en el que se registran porcentajes y algunos estadísticos para la caracterización de las muestras y el análisis de resultados.

Materiales

Se seleccionó como texto fuente un texto readaptado para contemplar características compatibles con las distintas muestras seleccionadas. El texto es de carácter expositivo con secuencias explicativas que versa sobre un tema de contenido no representado en los programas escolares. La organización del texto, sin embargo, se asemeja a la de cualquier texto de las características señaladas, incluida una secuenciación histórica de transformaciones. Distintas versiones del texto se someten a prueba previa a la aplicación al conjunto de la muestra.

Participantes

Se consideraron para este estudio alumnos de quinto y sexto de primaria y liceales de segundo año de instituciones públicas de Montevideo. Las instituciones de donde se recaba la muestra presentan una población semejante de nivel socio-cultural y económico medio y medio bajo. La muestra que seleccionamos para este trabajo comprende 15 escolares de 5to grado, 17 de sexto y 17 alumnos liceales. Se adopta como unidad el grupo de clase. Las edades promedio de cada muestra son las correspondientes a las edades esperadas para cada grado, 11 para los escolares de 5to grado, 12 para los de 6to y 14 para los liceales de 2do liceal.

Procedimiento

En una sesión de trabajo se propone a cada grupo de clase una serie de tareas que comprenden el trabajo con un texto, la primera de estas tareas es la que se realiza a partir de la consigna de que produzcan un esquema del texto que han leído. No se plantea ningún criterio acerca de cómo deben producir el esquema, sino que, por el contrario, se estimula a que lo realicen de acuerdo a cómo lo harían de tener que preparar el material para estudiarlo. Es relevante agregar que además de la producción de esquemas se indagó acerca de los usos espontáneos que daban a los mismos en su tarea de estudio.

Resultados

Presentamos algunos de los resultados abarcables en la extensión reducida de este trabajo que intentarán responder las preguntas planteadas. Los aspectos tomados en cuenta aquí para su estudio y comparación se limitan a contemplar algunos elementos de la organización espacial, el establecimiento de jerarquías y la correlación con el texto fuente.

En una primera aproximación se observa que los esquemas producidos en el marco de la tarea pautada muestran heterogeneidad por grupo y en función de los distintos contextos escolares. Veremos cómo se comportan los distintos aspectos específicamente atendidos en este trabajo.

a. Organización espacial

La mayor parte de los esquemas obtenidos presentaron una organización espacial característica que se expresa en la selección de distintos núcleos temáticos en el espacio acotado de una página. Esta modalidad fue común a los distintos grados. La forma más rudimentaria que se distingue es la que organiza distintas frase o palabras sin ningún núcleo, sugiriendo un simple ordenamiento espacial de la información representada. Esta modalidad se presentó solo en un caso correspondiente a 5to año. La organización principalmente identificada corresponde a un término o frase nucleadora, generalmente ubicada en el centro o en la parte superior de la hoja, rodeada de distintas frases u oraciones. Esta modalidad puede incluir líneas o flechas que conectan con frases u oraciones o, sim-

plemente, el texto puede rodear al núcleo sin líneas que conecten las distintas informaciones. La resultante es una distribución radial. En el caso de los liceales emergen algunas formas más complejas de organización que resultan de partir de varios núcleos paralelos o distintos ramales para cada núcleo temático. Solo el 20% de los esquemas de escolares de 6to muestran esta distribución. En los liceales, persisten igualmente, tipos de esquemas muy semejantes a los encontrados en 6to grado, y en menor medida en 5to.

b. Jerarquías semántico-conceptuales

En relación a este punto, se hizo necesario contemplar la presencia de jerarquías en el esquema estudiantil y atender a las jerarquías prominentes representadas a partir del texto fuente. De los escritos obtenidos, resulta que en los esquemas que presentan una organización radial la información que rodea al núcleo suele no presentar otra jerarquía que la que parte del núcleo central. La selección del contenido que acompaña al núcleo en esta organización suele ser muy heterogénea a medida que nos acercamos a la segunda mitad del texto. Predomina la información de los tres primeros párrafos. Las jerarquías que se detectan a nivel gráfico como conexión entre núcleos primarios y secundarios en muy pocos casos revelan jerarquías. Estos casos están presentes sobre todo en la muestra de 5to grado. En los alumnos de 6to se observó que el 42% de los esquemas admiten jerarquías de segundo nivel. No dejan de aparecer casos con jerarquías sugeridas a nivel gráfico que son borrosas a nivel de las relaciones con el texto fuente.

Los esquemas del corpus liceal, por su parte, muestran jerarquías más nítidas del contenido representado. Los distintos núcleos terminológicos o sintagmáticos que sirven de base a las conexiones establecidas parecen más orientados por relaciones significativas en concordancia con las del texto fuente. Esta es una diferencia marcada con los esquemas de 5to y 6to grado liceal, en donde aparecen más omitidos algunos núcleos relevantes, y a la vez destacados algunos aspectos secundarios que disminuyen el alcance del esquema para representar la información destacable del texto.

c. Relación con el texto fuente

La copia reproductiva es el recurso mayormente empleado en la elaboración de esquemas. No obstante, se destaca el grado de abreviación o reducción del texto a través de diversos recursos que llegan a omitir palabras nexos o palabras que son relevantes para la comprensión de la secuencia textual que caracteriza o especifica un núcleo temático representado. Se hizo necesaria la distinción entre reformulación o mera abreviación como estrategia, en relación con lo que podríamos considerar como "copia parcial" que resulta de una presumible intencionalidad de reducir el texto. El aspecto intencional de la selección que concierne al texto fuente parece más marcada en los estudiantes de 2do liceal, aunque llama la atención un porcentaje de escritos que muestran mucha paridad con las estrategias observadas en los escolares.

Discusión de los resultados

Los rasgos de los esquemas que detectamos en las distintas submuestras coinciden en algunos aspectos generales con aquellos rasgos prototípicos con que se han caracterizado las distintas formas que entran dentro de la categoría (Garner, 1987; Novick, 2006; Robinson & Kiewra, 1996). Sin embargo, por supuesto, muestran una gran heterogeneidad y formas rudimentarias de plasmación que parecen revelar, inclusive, desconocimiento de cómo realizarlos. Esta situación se suponía en parte, pero llamó más la atención en el caso de los alumnos liceales).

La comparación por niveles educativos en la producción de esquemas mostró diferencias marcadas en un promedio mayor al 50% de los casos, orientando el supuesto interpretativo acerca de los distintos cambios que introduces el propio proceso de escolarización y la mediación educativa en su aprendizaje y uso. El contexto educativo intervendría facilitando una mejor elaboración de los esquemas y una mayor conciencia de su aprovechabilidad. La ganancia en las competencias y habilidades textuales pueden facilitar la captación de relevancias en el texto, la extracción comprensiva de información y el establecimiento de jerarquías, aspectos todos conectados con el logro de una lectura más comprensiva de los materiales y un mayor interés y sensibilidad para dejar registradas las conexiones derivadas del texto fuente. Se presume que estas nuevas habilidades cuentan a la hora de producir los esquemas, no obstante, se asume que el carácter interactivo que supone su realización, es, al mismo tiempo un hábil promotor de dichas habilidades.

Llama la atención, no obstante, el porcentaje de persistencia de algunos rasgos que develan la poca elaboración del esquema y su presumible escasa aprovechabilidad para el caso de un uso posterior. Entre estos rasgos cuenta el disminuido papel que cobró el establecimiento de informaciones jerarquizadas y el tipo de contenido plasmado como parte de los distintos niveles diagramados en el esquema. Indudablemente, el hecho de que se trate de una propuesta ajena al curso de sus propias prácticas de estudio que es cuando, sobre todo, se suelen escribir los esquemas, puede explicar algunos de los resultados. Otro aspecto a destacar podría ser que, al realizarse en una instancia como la que caracterizó su obtención en nuestro estudio, se contribuye a perder un elemento central de la dinámica que puede acompañar su producción durante la tarea de estudio que suele ser el marco por defecto de su producción y uso. Esto va de la mano con el rol activante que puede cumplir en relación a la comprensión, del o los textos y sus contenidos conceptuales. De cualquier modo, estos aspectos, no resultan convincentes para explicar el conjunto de las situaciones, por razones compatibles con la alta heterogeneidad de rendimientos y de familiaridad con los propios recursos al servicio de la actividad de estudio. Es más bien este último rasgo, y la falta de una sistemática formación a lo largo de la escolarización acerca de su realización lo que parece estar incidiendo en los resultados, y lo que nos alerta sobre los recursos con los que pueden contar los estudiantes en contextos similares.

Consideraciones finales

En este artículo nos interesó recuperar rasgos que puedan caracterizarse como típicos de los esquemas de texto o de contenido, que hemos concebido como mediadores en actividades psicológicas vinculadas con el aprendizaje, la organización y anclaje de conocimientos y la comprensión de textos. Hemos recurrido para su estudio al planteo de situaciones compatibles con las actividades escolares o liceales en particular con los escenarios vinculados a la tarea de estudio. El interés por este desarrollo está motivado en la alta significación funcional que pueden llegar a tener estos recursos cuando se sabe cómo realizarlos y hacer uso de ellos.

Según los datos recogidos, los esquemas realizados en las distintas submuestras seleccionadas sugieren algunas diferencias que parecen reflejar una comprensión mejorada de la herramienta y sus usos a medida que avanza el grado y nivel educativo. Del mismo modo, parecen detectarse mejores recursos para la comprensión del texto, lo que parece ser un aspecto central de algunos de los cambios que detectamos en los distintos grados educativos considerados. Como vimos, sin embargo, estos resultados deben

tomarse con precauciones al evaluar el potencial de los medios esquemáticos. Pese a la disparidad de resultados por grupo y entre niveles, en varios casos se detectaron debilidades que comprometerían el posible uso posterior de los esquemas a partir del punto de partida que representó el esquema obtenido. Nos preguntábamos, por esto, en qué medida los esquemas podían aprovecharse como una herramienta de pensamiento y organización de conocimiento a lo largo de la escolarización y de qué podía depender esto.

Hasta recientemente, la realización de esquemas estuvo heterogéneamente instruida en el contexto educativo. Por tratarse de un tipo de escrito que suele producirse y aprovecharse fuera del horario escolar es escasamente visualizable en el espacio de aula, escapando así, fácilmente, a la orientación explícita guiada del educador. Factiblemente, esto supone que no cuentan con interacciones retroalimentadoras como sucede con otros tipos de desempeños, por lo que no todos aprenderán a hacerlos y a usarlos de cierta manera.

Las tendencias de los últimos años propenden a una labor de intervención más destacada de los educadores en relación con algunos de los capítulos que fue habitual excluir de su atención. Entre estos están los recursos gráficos y visuales, entre los que contarían los esquemas. En prácticas recientes estos han cobrado la forma técnica del mapa conceptual. Considerando la educación de distintos segmentops sociales y las grandes diferencias que pueden darse entre prácticas extra-educativas, las medidas de intervención no admiten demoras. Hoy por hoy, los softwares educativos abren paso, también, a alternativas muy diferenciadas de las que fueron habituales décadas atrás con un potencial contrastivo a evaluar. Resultaría interesante realizar un seguimiento en el tiempo de las transformaciones que las nuevas orientaciones educativas pueden propiciar para facilitar el acceso a herramientas que actúan sobre el pensamiento y la organización del conocimiento.

BIBLIOGRAFIA

Garner, R. (1987). Strategies for reading and studying expository text, *Educational Psychologist*, 22, 299-312.

Hegarty, M., Carpenter, P.A. & Just, M.A. (1991). Diagrams in the comprehension of scientific texts (641-668). In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson, P. D., *Handbook of Reading Research*, vol. 2. New York: Longman.

Heyerle, D. (2009). *Visual Tools for Transforming Information Into Knowledge*. California: Corwin Press, Sage.

Novick, L.R. (2006). The importance of both diagrammatic conventions and domain-specific knowledge for diagram literacy in science: The hierarchy as an illustrative case. In D. Barker-Plummer, R. Cox, & N. Swoboda (Eds.), *Diagrams 2006*, LNAI 4045 (pp. 1-11). Berlin: Springer-Verlag.

Novick, L.R., Shade, C.K. & Catley, K.M. (2011). Linear versus branching depictions of evolutionary history: Implications for diagram design. *Topics in Cognitive Science*, 3, 536-559.

Pea, R.D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. En D. Salomon (Eds.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations* (pp.47-87). Cambridge: Cambridge University Press.

Perkins, D.N. (1993). Person-plus: a distributed view of thinking and learning. En D. Salomon (Eds.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations* (pp.88-110). Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, D.H.; Kiewra, K.A. (1995). Visual argument: graphic organizers are superior to outlines in improving learning from text, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 87(3), Sep 1995.

Torres, C. (2005a): "Los esquemas de texto como producciones escritas intermedias en las prácticas de estudio de estudiantes universitarios", Ponencia leída en las II Jornadas de Educación Lingüística, Concordia.

Trumbo, J. (2006). Making science visible: Visual literacy in science communication. In *Visual cultures of science : Rethinking representational practices in knowledge building and science communication.*, ed. L. Pauwels, 226-284. Hanover, NH: Dartmouth College Press.

Vieiro, P.; Peralbo, M. y Risso, A. (1998): "Importancia del uso de esquemas y feedback correctivo en tareas de comprensión lectora", *Estudios de Psicología*, 1998, 60, 69-77.

Vigotsky (1995). *Obras escogidas Tomo III*. Visor: Barcelona.

Vigotsky (1992). *Obras escogidas Tomo II*. Visor: Barcelona.

Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford.

FUNCIONAMIENTO REFLEXIVO Y CUESTIONARIO AUTOANÁLISIS DE SUCESOS DE VIDA. REGISTRO DE SUCESOS STRESSANTES

Vernengo, María Pía; Leonardelli, Eduardo; Oelsner, Juliana; Woloski, Elena Graciela; Silver, Rosa; Duhalde, Constanza
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo se realiza en el marco de un programa de investigación longitudinal que se realiza desde el año 2002, acreditado por UBACYT e IPA. Toma como eje la regulación afectiva madre-niño y el pasaje de la regulación diádica a la autorregulación afectiva del niño, a través del estudio de situaciones diádicas video-filmadas y su relación con variables maternas. En esta oportunidad se indaga acerca de experiencias vitales dolorosas y su impacto subjetivo. Se considera que los sucesos potencialmente traumáticos no son un factor de producción de patología en sí mismos sino condiciones predisponentes. El efecto traumático de un suceso depende de la intensidad del evento y de la capacidad de elaboración del sujeto. En una muestra de 18 madres se relevaron eventos vitales potencialmente traumáticos desde la infancia hasta la actualidad en dos modalidades diferentes: en una entrevista clínica semi-estructurada -la Entrevista de Desarrollo Parental (Slade 2005)-, y en el cuestionario Autoanálisis de Sucesos de Vida (Casullo 1991). Se encontraron diferencias en el reporte en ambas instancias. Estas diferencias se vinculan con el nivel de Funcionamiento Reflexivo de las entrevistadas, y probablemente con los efectos diferenciales que producen una entrevista personalizada y la administración de un cuestionario autoadministrado.

Palabras clave

Funcionamiento reflexivo, Cuestionario Autoanálisis de sucesos de vida, Reporte de Eventos Traumáticos

ABSTRACT

REFLECTIVE FUNCTIONING AND LIFE EVENTS QUESTIONNAIRE. TRAUMATIC EVENTS REPORT

This paper is part of a longitudinal research program initiated in 2000 granted by UBACYT and the IPA. The core of this research program has been mother-child dyadic affect regulation and the passage to infant's affect self-regulation through the study of video-filmed dyadic situations. In this opportunity we will explore painfully experiences and their impact on subjectivity. We assume that potentially traumatic events do not generate psychopathology on their own but they provide a dispositional condition. Traumatic effect of a critical life event will depend on the subject's elaborative capacity. In a sample of 18 mothers, life potentially traumatic events were examined in two different ways: A semi-structured clinical interview (PDI) (Slade 2005) conducted by a senior psychologist trained in Psychoanalysis, and in a self-administered questionnaire (SV) on Life Events (Casullo 1991). Differences were found in the two different instruments and were related to the level of Reflective Functioning (Fonagy et al 1993), and to the different impacts that the two ways of enquiry produce.

Key words

Reflective functioning, Life event questionnaire, Traumatic events report

Introducción

Este trabajo se inscribe en un programa de investigación cuyos ejes son la regulación afectiva madre-niño, el pasaje de la regulación diádica a la autorregulación afectiva en el bebé, y diversos aspectos inter e intra-subjetivos, entre ellos el funcionamiento reflexivo parental (FRP)[1].

En esta oportunidad tomamos un aspecto del análisis del material obtenido en dos instancias de la investigación, en las que notamos diferencias en el reporte de las madres entrevistadas acerca de acontecimientos de su historia vital, que fueron estudiados desde dos perspectivas:

1) A partir del análisis de la evocación de los acontecimientos en la **Entrevista de Desarrollo Parental II** (PDRI-R II, Slade y otros 2005). La PDI es una adaptación de la Entrevista de Apego para Adultos -*Adult Attachment Interview* (Main y otros, 1985). Su objetivo es estudiar la capacidad reflexiva de los padres al considerar la relación actual con su hijo y sus cambios evolutivos.

2) A partir del **Cuestionario Autoanálisis Sucesos de Vida** (Casullo y ot., 1991). Este cuestionario autoadministrado tiene como objetivo el relevamiento de eventos vitales estresantes a lo largo de la vida de una persona y el impacto emocional de éstos. Consta de un listado de 54 sucesos que abarcan la historia de la propia persona y del entorno familiar o cercano. Algunos de los sucesos son: enfermedad física, enfermedad psíquica, muerte, divorcio, mudanzas, embarazos no deseados, abuso de alcohol o drogas, problemas laborales y económicos, entre otros.

Nos propusimos explorar el grado de coincidencia en las respuestas a los dos instrumentos diferentes. Dentro del material obtenido se tomaron aspectos del relato que conciernen la inclusión y valoración de eventos estresantes, potencialmente traumáticos en la historia vital desde la infancia hasta la actualidad.

Un evento vital es considerado estresante cuando es perturbador e indeseable, y según el grado de adaptación personal que exige y de angustia que provoca. (Casullo, 1991). Se considera que los *sucesos estresantes* no son en sí mismos factores de producción de patología, sino que constituyen condiciones potenciales para la misma. El nivel del efecto traumático de un suceso vital depende de la intensidad disruptiva del suceso y de la capacidad de elaboración con la que cuenta el sujeto (Slaikeu, 1999). Diversas investigaciones han encontrado una asociación significativa entre la ocurrencia de eventos vitales estresantes y la presencia de psicopatología, tales como la depresión (Aszkenazi, 1991; Adams y Adams, 1993), así

como una mayor incidencia si estos sucesos se dieron antes de los 18 años de la persona (Trucco, 2002).

Desde la teoría psicoanalítica, consideramos los conceptos de trauma (Freud, 1920), capacidad de elaboración e historización (Aulagnier, 1975) y mentalización (Fonagy y otros, 1991). El psiquismo se organiza procesando y ligando representaciones y afectos, produciéndose así el trabajo de elaboración. El *trauma* se define como un aflujo excesivo de energía ante el cual el psiquismo queda incapacitado para ligar y demorar la descarga. Cuando un evento tiene una fuerte intensidad disruptiva, impacta en el psiquismo inundando su capacidad de ligazón y elaboración, produciendo un desborde en el yo. El efecto traumático para el sujeto puede deberse a la magnitud del hecho en sí, a la acumulación de hechos penosos, o a una debilidad del yo en sí mismo. Cuanto mayor es la irrupción inesperada, mayor será el embate para el yo y más arcaicos los mecanismos que éste implementará para recuperar el equilibrio de sus investiduras de objeto y narcisistas. Puede verse interferida la capacidad de pensar y elaborar las experiencias; también esto puede ocurrir en los casos en que el yo presenta fallas en su constitución.

Autores como Fonagy (Fonagy & Higgit, 1991) estudiaron la *mentalización*, ya que se encuentra intrínsecamente ligada al desarrollo del sí mismo, a su organización interna, gradualmente elaborada y constituida en las relaciones con los demás. En este proceso, la mente mediatiza la experiencia con el mundo. La capacidad de mentalización incluye un componente auto-reflexivo, que permite llegar a una percepción compleja del mundo interno, y a su vez un componente interpersonal, ya que incide y se ve influida de manera permanente por los procesos de intercambio en el vínculo con los otros. Lo que permite que las creencias y las experiencias estén dotadas de un sentido que sea emocionalmente vívido, pero a la vez manejable, es la conexión exitosa entre lo interno y lo externo (Fonagy y ot., 2003). En el caso de déficits en la mentalización, las personas tienden a presentar una incapacidad para expresar en palabras y en símbolos las experiencias emocionales que hacen al sí mismo (Killingmo, 2005).

La capacidad de mentalizar fue operacionalizada por Fonagy (Fonagy, Steele, Moran, Steele y Higgitt, 1993) como *funcionamiento reflexivo*, con la intención de incluirla en diversos programas de investigación, en particular programas vinculados sobre FR adulto y su relación con el apego (Fonagy, 1999).

El **Funcionamiento Reflexivo (FR)** se ha definido como la capacidad de percibir y comprenderse a sí mismo, tanto como a los demás, en términos de estados mentales, es decir: sentimientos, pensamientos, creencias, deseos (Fonagy y ot., 1993). Se refiere a la aptitud para comprender que a las conductas o comportamientos de las personas subyacen intenciones y emociones que son inobservables, cambiantes y dinámicas. El FR, además, es considerado como un factor clave para comprender la organización del *self* (Fonagy y ot., 1998) y la regulación afectiva (Fonagy y ot., 2002).

Un aspecto importante en la consideración del FR es la capacidad de integrar e interpretar hechos del pasado infantil como parte de un relato coherente que pueda incluir los procesos mentales vinculados a las conductas propias y de las figuras parentales, así como ponderar los efectos de dichas experiencias sobre el desarrollo de la persona y su modo de vivir las experiencias actuales. A partir de lo expuesto, pensamos que la capacidad de funcionamiento reflexivo y mentalización podrían colaborar en la elaboración de sucesos de vida potencialmente traumáticos.

Objetivos del estudio

1. Describir el grado de coincidencia que se registra entre dos instrumentos de origen teórico (psicoanálisis / empírico), medios (verbal / escrito), y formas de administración (entrevista / autoadministrado) diferentes, pero con parcial comunidad temática: los sucesos de vida y su intensidad subjetiva.
2. Explorar si existen patrones temáticos de las coincidencias o divergencias entre los instrumentos mencionados.
3. Evaluar relación entre el nivel de funcionamiento reflexivo de las madres y los sucesos de vida reportados en ambos instrumentos.
4. Establecer el nivel de asociación existente entre la FR y las discrepancias registradas entre los dos instrumentos.

Materiales y métodos

Se trata de un estudio empírico, cuantitativo, descriptivo mediante encuestas y entrevistas, según la denominación propuesta por Montero y León (2007).

Muestra: 18 madres de niños de entre 4 y 5 años. (Las madres debían tener estudios secundarios completos). Las madres fueron entrevistadas con el protocolo de la Entrevista de Desarrollo Parental (Slade et al., 2005). A continuación, se les solicitó que completaran por sí mismas el cuestionario Autoanálisis de Sucesos de Vida (Casullo, 1991). El análisis estadístico descriptivo e inferencial de los datos se realizó con el programa SPSS 18.0.

Entrevista de Desarrollo Parental (PDI), (Slade et al. 2005)

Entrevista clínica semiestructurada de aproximadamente 90 minutos que explora la visión de la madre acerca de su historia vital, de sí misma, de su hijo y de la relación entre ambos. Fue realizada por investigadores del equipo, psicólogos clínicos formados en psicoanálisis. Durante la misma, las madres despliegan una fuerte carga emocional que es contenida por el entrevistador. Si bien éste no interpreta ni señala asociaciones respecto de los temas tratados, mantiene una actitud continente que lleva habitualmente a que las madres muestren una fuerte conexión afectiva.

Evaluación del Funcionamiento Reflexivo Materno: La transcripción verbatim de la Entrevista de Desarrollo Parental fue utilizada para evaluar el nivel de *Funcionamiento Reflexivo Materno (FRM)*. Este análisis, realizado por dos codificadoras certificadas, permite determinar el nivel de Funcionamiento Reflexivo Materno, clasificándolo en:

- a- **FRM Cuestionable o Bajo (3):** nivel rudimentario de referencias a estados mentales y su impacto en la conducta no son explícitas.
 - b- **FR Alto (5-7).** *FR Ordinario (5):* capacidad reflexiva clara y bien integrada. Se observan limitaciones para comprender aspectos más complejos de las relaciones interpersonales. *FR Acentuado (7):* conciencia clara de los estados mentales, integración original de sus propios estados mentales con los de su hijo. Formulaciones originales, con detalles sobre pensamientos y sentimientos.
- Distribución de la muestra (n=18) en función del nivel de FR:
- 8 madres presentaron FR Bajo;
 - 10 presentaron FR Alto (9 FR promedio y 1 FR marcado).

Cuestionario Autoanálisis de Sucesos de Vida (Casullo1991)

Consta de una lista de 54 experiencias de vida importantes. La persona debe identificar si cada una de ellas le ha ocurrido y debe asignarle un valor entre 1 y 5 según cuánto le ha afectado (1: nada; 2: poco, 3: algo, 4: bastante, 5: mucho).

RESULTADOS

Se realizó un análisis sistemático de las respuestas brindadas en ambos instrumentos (SV y PDI) con el fin de rastrear el grado de

coincidencia entre los sucesos de vida y su impacto, reportados en el cuestionario autoadministrado, y la mención de dichos sucesos en la PDI. Luego se compararon los resultados según el nivel de FR. Los sucesos más reportados en el cuestionario de Autoanálisis de Sucesos de Vida (SV) fueron: enfermedad física del padre, enfermedad psíquica de la madre, serios problemas económicos familiares, y mudanzas -aunque este último tipo de suceso se distingue de los anteriores por presentar una valoración promedio en cuanto a su impacto claramente inferior al resto-. Los sucesos cuyo impacto recibe la máxima valoración y de manera uniforme (entre 4,7 y 5 puntos de promedio) son: la enfermedad psíquica de algún hermano o de la madre (aun cuando aparece reportada en 6 de los 18 casos), la muerte de la madre o de un amigo, abuso de alcohol o drogas en padres o en pareja (siempre con máxima valoración posible) y graves conflictos familiares y divorcio o separación personal. En contraste, aparecen con bajo nivel de valoración (aunque con frecuencia diversa): enfermedad física personal importante, embarazo no deseado, mudanzas, dificultades para conseguir trabajo y confusión vocacional, cuyos promedios no superan los 2,5 puntos. Respecto a la falta de coincidencia entre los sucesos tal como son reportados por SV y por la PDI, aparecen 11 casos con omisiones o rectificaciones parciales (es decir, mencionan en la PDI sucesos no reportados en SV). La dispersión de las mismas a lo largo de 10 tipos distintos de sucesos impide sacar una conclusión que asocie la omisión o rectificación al contenido del suceso, pero alerta sobre el límite de la validez del auto-reporte. Es posible, en cambio, contrastar la asociación entre estas omisiones/rectificaciones y el nivel de FR de las participantes.

Tabla n° 1
N° Sucesos añadidos u omitidos (comparando PDI con Escala SV) por Nivel de Función Reflexiva (n=18)

N° de sucesos añadidos u omitidos en SV	Nivel de Función Reflexiva			Total
	Baja	Corriente (ordinary)	Remarcable (marked)	
0	4	8	1	13
1	1	1	0	2
2	2	0	0	2
5	1	0	0	1
Total	8	9	1	18

Las omisiones o rectificaciones parciales -es decir la falta de coincidencia entre ambos reportes- se concentran en 5 de los 18 casos (Tabla 1).

De esos 5 casos, 4 son madres con funcionamiento reflexivo bajo. Nótese que las madres con funcionamiento reflexivo bajo son 8 en total.

Los siguientes ejemplos pertenecen a entrevistadas cuyo funcionamiento reflexivo (FR) es bajo: La Sra. R en el cuestionario SV, reportó la muerte de la madre con bajo impacto, y en la PDI, comentó que su madre había fallecido cuando su hijo era bebé, haciendo referencia al gran impacto que fue para ella. En otro caso, la Sra. P no marcó en SV la enfermedad y muerte de la madre, y en la PDI habló sobre este tema con angustia.

En el otro extremo, de las 10 madres con FR promedio o marcado, 9 tuvieron coincidencia en la mención del suceso como ocurrido y en el grado de impacto que implicó para ellas y la mención o relato de dicho suceso en la PDI.

Por ejemplo, la Sra. L, cuyo FR es promedio, señaló en el cuestiona-

rio SV, la muerte de su madre e indicó que el impacto de la misma había sido bastante significativo. En la PDI hizo referencia a este evento contando que su madre había fallecido cuando la hija mayor tenía un año, período de mucha angustia para ella, y que le apenaba que no hubiera conocido a sus hijos menores.

Para concluir el análisis, se hizo la prueba de significación sobre el coeficiente tau de Kendall, dado que no se dan los requisitos para una prueba paramétrica, sobre la correlación entre la cantidad de sucesos omitidos/rectificados y el nivel de la función reflexiva (Tabla 2).

Tabla n° 2
Pruebas de tau de Kendal para la correlación del Nivel de Función Reflexiva y N° de omisiones y rectificaciones (n=18).

Tau de Kendall	Valor	Error típ. asint.*	T aprox.†	Sig. Aprox.
B	-.447	.161	-2,277	.0228
C	-.333	.146	-2,277	.0228

* Asumiendo la hipótesis alternativa.

† Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula

Aquí se corrobora la existencia de una correlación inversa entre las omisiones o rectificaciones y la FR y, a pesar del tamaño (n=18) de la muestra, se prueba que esa correlación es estadísticamente significativa (tau b= -4.47; t= -2,277; p < .023).

Finalmente, conviene descartar la hipótesis de que la correlación anterior se deba simplemente a que quienes registraron más omisiones/rectificaciones, lo hayan hecho por haber reportado o vivido también más sucesos de vida desagradables. Para hacerlo, se realizaron pruebas tau entre el nivel de FR y tres valores de SV: la cantidad de sucesos reportados, la suma de los impactos de todos los sucesos reportados, la proporción de omisiones/rectificaciones sobre el total de sucesos. Las dos primeras pruebas arrojaron coeficientes de correlación bajos y negativos, pero ninguna alcanzó un nivel de significación estadística inferior a 0.1. En cambio, sí se encontró una correlación moderada, inversa y significativa entre el FR y la proporción de omisiones/rectificaciones sobre el total de sucesos (tablas 3 y 4; tau b= -.515; p < .01).

Tabla n° 3
Razón de Sucesos añadidos u omitidos sobre sucesos relatados (comparando ESV con PDI), según Nivel de Función Reflexiva (n=18)

Razón de sucesos: (añadidos+rectificados) / relatados	Nivel de Función Reflexiva			Total
	Baja	Corriente (ordinary)	Remarcable (marked)	
,00	3	8	1	12
,17	0	1	0	1
,25	2	0	0	2
,33	1	0	0	1
,83	1	0	0	1
Total	7	9	1	18

Tabla n° 4
Pruebas de tau de Kendal para la correlación del Nivel de Función Reflexiva y la Razón de Sucesos añadidos u omitidos (comparando ESV con PDI) sobre sucesos relatados (n=18)

Tau de Kendall	Valor	Error típ. asint.*	T aprox.†	Sig. Aprox.
B	-,515	,158	-2,561	,010
C	-,394	,154	-2,561	,010

* Asumiendo la hipótesis alternativa.

† Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Esto respalda la idea de que la correlación inversa encontrada entre FR y Omisiones/rectificaciones es independiente de la cantidad e intensidad de los sucesos vividos.

DISCUSION

Los resultados muestran que las madres con FR bajo mostraron mayor discrepancia en sus reportes acerca del impacto emocional de determinados sucesos de vida entre las dos modalidades de abordaje de la investigación. Es importante señalar que no se encontró relación entre el FR bajo y la mayor frecuencia de sucesos penosos o desagradables. El hecho de que no se encuentre tal relación entre la cantidad de sucesos desagradables y el FR, y sí se halle una relación entre el FR bajo y la discrepancia entre las dos modalidades de indagación, nos da pie a considerar la particular tramitación inconsciente que los hechos penosos potencialmente traumáticos poseen para el sujeto. Si bien es necesario tener en cuenta el número reducido de la muestra, este resultado y su análisis concomitante, podría ser de utilidad con el fin de configurar posteriores estudios que permitan corroborar estos hallazgos y extender las inferencias ligadas a los mismos.ii].

Se puede comenzar por considerar que la menor discrepancia de las madres con FR promedio/alto entre los dos tipos de reportes podría relacionarse con una mayor capacidad de registro y elaboración de acontecimientos potencialmente traumáticos. Esto coincide con los planteos de autores psicoanalíticos. Cuando, a través de su capacidad de representar y ligar, el yo puede funcionar como mediador y organizador de las vivencias, tiene más posibilidades de asimilar y elaborar las mismas (Aulagnier, 1975). La mentalización y el funcionamiento reflexivo se relacionan con esta función del yo. El tomar contacto con estos afectos "negativos" puede desencadenar angustia y poner en riesgo la sensación de "seguridad". En general, se consideran dos tipos de salida posibles frente a situaciones críticas: la progresiva, que implica un trabajo de duelo y reestructuración del yo y la regresiva, que puede dar lugar a procesos de desorganización o de sobreadaptación (Irigoyen y ot., 1992). En este último caso no hay un trabajo de duelo y elaboración que permita integrar las vivencias y colocarlas como parte de la historia, por lo cual en general las mismas no son registradas o son minimizadas. Justamente, es probable que un FR bajo se relacione con tendencia a utilizar mecanismos defensivos más primitivos y con menor plasticidad en los mismos, tales como negación, proyección o desmentida.

En un plano metodológico, la propuesta de aplicar dos modos diferentes de recolección de datos, uno más individual, autoadministrado, y otro centrado en la interacción con un entrevistador entrenado en clínica psicoanalítica, puede ampliar la riqueza de nuestro análisis acerca de variables maternas agregando complejidad al estudio.

Los cuestionarios autoadministrados parecieran privilegiar la objetividad y la neutralidad respecto del entrevistador, mientras que las entrevistas con un psicólogo formado en psicoanálisis, apuntarían más a privilegiar aspectos de la subjetividad. La riqueza de la PDI reside en brindar una articulación entre aspectos cuantitativos y cualitativos del FR parental, posibilitando una aproximación más amplia al estudio de la intersubjetividad diádica en los primeros tiempos de infancia.

Este punto introduce la importancia del otro, como favorecedor del contacto emocional con uno mismo y sus experiencias, como sucede en la clínica, donde la presencia y escucha empática del terapeuta abre la posibilidad de registrar y nombrar estas experiencias. En el caso de la investigación de referencia, las variaciones en la mención y registro de sucesos dolorosos entre ambos instrumentos, pueden considerarse desde los fenómenos transferenciales. La presencia de un entrevistador, en un espacio más prolongado, permitió que este tipo de sucesos potencialmente traumáticos fueran mencionados. En este sentido, es interesante pensar sobre el papel del observador en la investigación, en tanto formando parte del objeto de estudio. De allí la importancia de contar en un equipo con investigadores que a su vez se dedican a la clínica, ámbito donde se toma en cuenta regularmente el vínculo entre paciente y terapeuta. Desde el psicoanálisis, el concepto de transferencia, que afecta tanto al observado como al observador, puede resultar útil. En lugar de ser un obstáculo insalvable para progresar, se convierte en una herramienta que sirve a los fines de la tarea (sea una investigación o tratamiento).

Este estudio también permite apreciar el valor que para las investigaciones tienen las de diferentes estrategias de recolección y construcción de datos, los diferentes tipos de instrumentos, así como la realización de diversos niveles de análisis, combinando análisis cuantitativos, con otros cualitativos. Diferentes miradas y lecturas permiten enriquecer y tomar en cuenta las distintas dimensiones de los objetos de estudio.

NOTAS

[1] Programa de investigación longitudinal dirigido por la Prof. Clara R. de Schejtman desde el año 2000 (con subsidios de UBACYT e IPA. La investigación se realizó en dos etapas con la misma muestra de díadas madre-niño. La primera etapa se llevó a cabo cuando los niños tenían 6 meses y la segunda cuando los niños estaban en edad preescolar (Duhalde y ot. 2008 y 2011).

[2] Estamos abocados en la posibilidad de ampliar la muestra como continuación de este estudio.

BIBLIOGRAFIA

Adams, J. y Adams, M. (1993). Effects of a negative life events and negative perceived problem solving alternative on depression in adolescents: a prospective study. *J. Child. Psicol. Pschiat.* 34 (5): 743-747.

Askenazi, M. (1991). Sucesos de vida y psicopatologías. Casullo, M. y otros, *Teoría y Técnicas de Evaluación Psicológica* (67-87). Buenos Aires: Psicoteca Editorial.

Aulagnier, P. (1975). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bion, W. (1962). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.

Casullo, M. M., De Figueroa, N. & Askenazi, M. (1991). *Teoría y Técnicas de Evaluación Psicológica*. Buenos Aires: Psicoteca Editorial.

Duhalde, C., Huerin, V., Zucchi, A., Mrahad, M. C., Silver, R., Mindez, S., Feldberg, L., Esteve, J., Vernengo, P., Vardy, I., Barreryro, J. P. & Schejtman, C. (2008). Regulación afectiva diádica y autorregulación afectiva del niño. Su relación con la autoestima y el funcionamiento reflexivo de la madre. En C. Schejtman (Comp.), *Primera infancia. Psicoanálisis e investigación* (71-84). Buenos Aires: Akadía.

Duhalde, C., Tkach, C., Esteve, J., Huerin, V., Schejtman, C. (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*, XVIII.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. and Targett, M. (2004). *Affect Regulation, Mentalization: Developmental of the Self*. New York: Other Press.

Fonagy & Higgitt (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment (with H. Steele, G.S. Moran, M. Steele, and A. Higgitt). *Infant Mental Health Journal*, 12, 201-218.

Fonagy, P., Steele, M., Steele, H. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. *Child Development*, 62, 891-905.

Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S. & Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12, 201-218.

Fonagy, P., Steele, M., Moran, G., Steele, H. & Higgitt, A. (1993). Measuring the Ghosts in the Nursery: an Empirical Study of the Relation Between parent's. Mental Representations of Childhood Experiences and Their Infant's security attachment, *JAPA*, 41(4), 957-989.

Fonagy, P., Target, M., Steele, M y Steele, H (1998) *Reflective Functioning Manual, Version 5, Noviembre 1998*. Manuscrito no publicado.

Fonagy, P. & Target, M. (2003). *Psychoanalytic theories. Perspectives from Developmental Psychopathology*. London: WhurrPublishers.

Fonagy, P. (1999). Persistencias-transgeneracionales del apego: una nueva teoría. En *Aperturas psicoanalíticas* N° 3. <http://www.aperturas.org>.

Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*, Obras Completas, XIII, Buenos Aires: Amorrortu.

Huerin, V., Duhalde, C., Esteve, J. & Zucchi, A. (2008). Funcionamiento reflexivo materno: un modo de abordar el estudio de la relación madre-niño. En C. Schejtman (Comp.), *Primera infancia. Psicoanálisis e investigación* (99-109). Buenos Aires: Akadía.

Irigoyen, R., Minotto, H., Pérez Lloveras, C. (1992). *Crisis - Tópica de lo traumático*. Buenos Aires: Tekné.

Killingmo, B. (2005). Una defensa de la afirmación en relación con los estados de afectos no mentalizados. En A. Maladevsky, M. Lope, & Z. LópezOzores (Comps.), *Psicosomática: Aportes teórico-clínicos en el siglo XXI* (pág. 169-186). Buenos Aires: Lugar Editorial.

Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-104.

Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 7, 3, pp. 847-862

Peskin, L. (2008). Psicología evolutiva y psicoanálisis. Observación de bebés y el vínculo temprano con sus madres. En C. Schejtman (Comp.), *Primera infancia: psicoanálisis e investigación* (143-154). Buenos Aires: Akadía.

Slade, A., Sadler, L. & Mayes, L. C. (2005). Maternal Reflective Functioning: Enhancing Parental Reflective Functioning in a Nursing/Mental Health Home Visiting Program. En L. Berlin, Y. Ziv, L. Amaya-Jackson, & M. Greenberg (Comps.), *Enhancing Early Attachments: Theory, Research, Intervention, and Policy* (152-177). New York: GuilfordPublications.

Slaikeu, K. (1999). *Teoría de la crisis. Estructura general, en Intervención en crisis*. Mejico, Manual moderno.

Trucco (2002). *Stress y trastornos mentales*. Revista chilena de neuropsiquiatría. Santiago de Chile.

Winnicott, D. (1965). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.

APORTES AL ESTUDIO DE LA FUNCIÓN MATERNA EN SUS ASPECTOS FACILITADORES Y RESTRICTIVOS A PARTIR DE LA OBSERVACIÓN DE LA INTERACCIÓN LÚDICA MADRE-NIÑO

Vernengo, María Pía; Raznoszczyk De Schejtman, Clara
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo forma parte del proyecto de una tesis de Maestría en Psicoanálisis (UNAM), y está vinculado con el programa de investigación dirigido por la Prof. Clara R de Schejtman, desarrollado desde 2001 y acreditado en sucesivas programaciones por UBACYT y por la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA). Se pretende revisar y profundizar los conceptos de Winnicott de función materna y medioambiente facilitador como soportes del desarrollo emocional primitivo. Se tendrán en cuenta también los estudios y conceptualizaciones de investigadores en primera infancia sobre interacción temprana. La propuesta consiste en realizar un trabajo exploratorio a partir de la observación de las interacciones de dos díadas madre-niño en dos momentos (6 meses y 4 años del mismo niño), con el fin de estudiar aspectos facilitadores o restrictivos maternos, observables en la interacción lúdica. Se considera importante profundizar la relación entre los hallazgos de las investigaciones en primera infancia y aspectos de la teoría psicoanalítica con el fin de explorar la capacidad de transformación por parte del ambiente. Por lo tanto, en el contexto de la intervención temprana, es importante poder identificar los factores maternos que pueden afectar la calidad del juego del niño.

Palabras clave

Funcion Materna, Estilo Materno, Juego Interactivo

ABSTRACT

STUDY ON MATERNAL FUNCTION AND ITS RESTRICTIVE AND FACILITATIVE ASPECTS THROUGH AN OBSERVATION OF MOTHER - CHILD'S PLAYING INTERACTION

This paper is part of a thesis project for Master in Psychoanalysis (UNAM), linked to the research program led by Prof. R Schejtman. This longitudinal research program has been initiated in 2001, and granted by UBACyT and IPA. The aim is to review Winnicott's concepts: mother's function and facilitating environmental as supports of primitive emotional development. Conceptualizations of researchers in early childhood are also considered. We will do an observation of the interactions of two mother-infant dyads videotaped in two opportunities (6 months and 4 years old of the same child). The purpose of this thesis is to study the maternal function, specifically in its restrictive and facilitative aspects in playing interaction. It is considered important to study the relationship between the findings of research in infancy and aspects of psychoanalytic theory, in order to explore the capacity for transformation by the environment. Therefore, in the context of early intervention, it is important to identify maternal factors that might affect the quality of children's play.

Key words

Maternal Function, Maternal Style, Interactive Play

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte del proyecto de una tesis de Maestría en Psicoanálisis (UNAM), y a su vez está vinculado con el programa de investigación longitudinal dirigido por la Prof. Clara R de Schejtman, del cual ambas autoras son miembros. Este programa de investigación longitudinal abarca actualmente la relación entre la Regulación Afectiva madre-niño, la autorregulación de los infantes, el Funcionamiento Reflexivo Materno y los procesos de Simbolización que se van constituyendo en los primeros 5 años de vida. El proyecto se desarrolla desde el año 2001, contando con la acreditación y subsidios en sus diferentes etapas de la IPA y del área de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT). En la tesis en curso, se pretende revisar y profundizar los conceptos de Winnicott de función materna y medioambiente facilitador en tanto garantes del desarrollo emocional primitivo. La propuesta consiste en realizar un trabajo exploratorio sobre dos díadas que fueron estudiadas en dos momentos según la modalidad del proyecto de investigación mencionado (a los 6 meses del infante y a los 4 años del mismo niño), con el fin de realizar una observación en profundidad, desde una mirada clínica para estudiar el papel de la madre como sostén y facilitadora, o como inhibidora de los procesos de constitución intersubjetiva desplegados en el juego y como agente de regulación de afectos. Específicamente, se buscará estudiar la función materna en sus aspectos restrictivos y facilitadores.

MARCO TEÓRICO:

Los primeros años de vida, y en especial el primer año, constituyen un tiempo fundamental para el desarrollo del ser humano desde la perspectiva neurológica, evolutiva y psíquica, aspectos éstos esenciales para el devenir del sujeto.

El presente trabajo toma como base los aportes de Winnicott en relación al desarrollo emocional primitivo (Winnicott 1945), el cual incluye aspectos concernientes al niño y al ambiente. El **ambiente facilitador** permite sostener la continuidad existencial. Es la madre generalmente quien se encarga de este sostén. “La **madre suficientemente buena**” no es una madre perfecta aclara Winnicott, sino aquella que es capaz de estar disponible a las necesidades del infante. Su definición de infante incluye al bebé y su madre, “no hay bebé sin madre”. Por un lado el bebé cuenta con un potencial heredado tendiente al crecimiento y al desarrollo, el gesto espontáneo (Winnicott 1960). Únicamente el *self* verdadero en acción puede ser creativo y sentirse real. Pero éste sólo puede desplegarse si

cuenta con el sostén y adaptación del medio ambiente. Es decir, el sujeto se constituye en el encuentro con un otro que acompaña el interjuego constante entre lo interno y lo externo. Para el despliegue del desarrollo emocional cuentan los aspectos innatos, los aspectos intrapsíquicos del niño, y el ambiente.

Debido a la inmadurez del bebé, su dependencia del medio y del adulto que lo cuida es extrema (dependencia absoluta). La función del ambiente facilitador consiste en sostener la continuidad existencial disminuyendo los efectos de las ausencias y las intrusiones. Este sostén se da generalmente en el marco de la relación con la madre quien ejerce la **función materna**. La madre funciona como yo auxiliar en el inicio a través de las funciones de sostén (*holding*), manipulación (*handling*) y presentación de objetos, permitiendo que el bebé pueda vivir y desarrollarse bajo la ilusión de la omnipotencia primaria (Winnicott 1960). La función materna no es fija, sino que se verá en constante transformación a partir de los cambios del niño. "La madre suficientemente buena" es la que logra adaptarse a los ritmos y necesidades del niño según cada momento.

Se toma el juego ya que es una de las experiencias típicas de la infancia donde es posible observar las características del ambiente facilitador. Desde los primeros momentos la interacción de la madre y su bebé guarda relación con el jugar. La posibilidad de jugar, en tanto proceso creativo, estará siempre relacionada con la confianza, el despliegue de una experiencia y la posibilidad de sorprenderse. El juego constituye así, un espacio primordial de despliegue del gesto espontáneo y de constitución del self. Desde los primeros meses, el adulto auxiliador oferta objetos del mundo exterior, como por ejemplo juguetes, los cuales forman parte de la función mediatizadora del adulto.

El **juego** (Winnicott 1971) en tanto fenómeno transicional, adquiere un papel importante en el camino desde el mundo interno a la relación con los objetos compartidos en el mundo. Se convierte muy pronto en regulador de las experiencias y las emociones, tanto del niño como del adulto, y la interacción entre ambos. La función del acompañante será la de delimitar zonas, dar tiempo, participar sin invadir y presentar objetos (Winnicott, 1971). Es decir, es la madre en el ejercicio de su función, quien garantiza que el juego pueda desarrollarse en un tiempo y lugar, dejando que siga cuando fluye, e impulsándolo cuando se traba.

En relación al papel del adulto y el juego en el niño, diversos investigadores (Keren, Feldman, Spitzer y Tyano, 2005) han relacionado el estilo del adulto con la capacidad de desplegar juego simbólico en el niño. Fiese (1990) encontró que el estilo directivo de la madre se correlacionó negativamente con el nivel de juego simbólico del niño. Slade (1987) consideró que la disponibilidad materna está relacionada tanto con la duración como con la calidad del juego del niño. A partir de estas teorías, Keren, Feldman y otros (2005) encontraron en el estudio observacional del juego madre-hijo en edad pre-escolar, la posibilidad de diferenciar diferentes 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 este sentido, la convergencia en el juego interactivo, que sería la posibilidad que la madre y el niño compartan una agenda de juego, pareciera relacionarse con la posibilidad de despliegue de un nivel de juego simbólico complejo. (Duhalde et al 2011).

Esta tesis también contemplará los estudios y conceptualizaciones de investigadores en primera infancia, como Stern (1985), Beebe y Lachman (1988), Trevarthen (1989), Sameroff y Emde (1989), Brazelton y Cramer, (1993) y Tronick, (1989), quienes desde una perspectiva centrada en el estudio de la interacción, han seguido la línea de los

conceptos de Winnicott, y a partir de la observación y filmación de diadas madre - bebé, aportaron nuevos conocimientos sobre la vida afectiva de los infantes, colocando en primer plano el paradigma relacional, y al bebé como un activo iniciador de interacciones.

Para la investigación observacional en primera infancia, la relación con el otro humano es fundante de la constitución psíquica. El aporte de la conceptualización de **regulación afectiva** ha profundizado en las necesidades y capacidades innatas del bebé y su despliegue en el primer año de vida. La regulación diádica y la autorregulación afectivas aluden a la capacidad de controlar y modular los afectos, evitando el efecto desorganizante que éstos pueden llegar a tener (Duhalde et al. 2008). En estos estudios se refieren al bebé como parte de un sistema de comunicación afectiva junto con la madre. La madre "lee" el mensaje del bebé y así guía sus acciones.

Desde la perspectiva de la regulación afectiva la madre, en tanto facilitadora o restrictiva, adquiere valor determinante en la estructuración del psiquismo del bebé a través de la capacidad de transformar sus estados afectivos de la desregulación a la regulación. El auxiliar adulto colabora para que el *infans* vaya transitando de la regulación diádica a la autorregulación. La intervención materna como agente regulador y transformador de afectos se va complejizando frente a los cambios en el desarrollo del niño, promoviendo el enriquecimiento simbólico y la construcción de funciones cognitivas más complejas (Leonardelli et al., 2009).

Esta tesis estará centrada el estudio de la interacción madre -hijo en dos momentos fundantes del desarrollo:

Los seis meses en el bebé constituyen un momento de importantes cambios: se incrementa el contacto y registro del entorno debido a sus cambios neurofisiológicos y psíquicos. Se crea un espacio nuevo entre el niño y su madre, relacionado con la separación mental interna entre el self emergente y el otro. Es en esta etapa que pueden comenzar a observarse atisbos de la capacidad de "estar solo en presencia de otro" (Winnicott 1965).

Alrededor de los cuatro años, el niño logra la habilidad para simular estados mentales mediante la conducta de "hacer de cuenta" (Leslie, 1987; Rivière, 1991), la cual se relaciona con la posibilidad de despliegue del juego simbólico. Ya en este momento puede hablarse de "jugar juntos en una relación", es decir, una superposición de dos zonas de juego, entre la madre y el niño.

A partir de lo planteado en el marco teórico, *los objetivos generales* de este estudio están centrados en primer lugar, en revisar los conceptos winnicottianos de función materna en relación al holding y a la presentación de objetos y su relación con el desarrollo emocional primitivo, así como revisar las actualizaciones de otros autores sobre el tema. En particular, se propone estudiar el papel de la madre como facilitadora, o como inhibidora de los procesos de constitución intersubjetiva desplegados en el juego, a través de la observación de diadas madre-niño. Otra línea central es explorar la función de los juguetes como mediadores en la relación madre - niño.

DISEÑO

La muestra está conformada por dos diadas madre-niño filmadas en situaciones de juego en dos momentos diferentes de la vida del niño: a los 6 meses y a los 4 años, siempre en el mismo consultorio [1]. Se realizó la videofilmación monitoreada a control remoto desde otra habitación contigua, sin cámara Gessell en dos momentos. Las diadas se seleccionaron según sus características, por presentarse como mayormente facilitadoras y como más restrictivas respectivamente, es decir, se ubicaron en los polos opuestos de la

muestra estudiada en la investigación de origen.

A los 6 meses: las madres y sus bebés fueron filmados 5 minutos en una situación de interacción con juguetes (JL).

A los 4 años del niño: estas madres fueron filmadas con sus hijos durante 15 minutos de interacción de juego libre, también con un set fijo de juguetes.

INSTRUMENTOS:

En ambos momentos, las interacciones videofilmadas fueron analizadas por psicólogos clínicos entrenados para la codificación de las variables elegidas.

Primera etapa (6 meses):

- La situación de 5 minutos de JL se analizó en 10 segmentos de 30 segundos cada uno para explorar aspectos de la interacción madre - bebé, a través de un sistema de análisis diseñado por el equipo de investigación (Escala de Interacción lúdica, Vernengo y otros 2008). En cada segmento se evaluaron las siguientes variables: a- Posición del bebé (acostado boca abajo, acostado boca arriba, sentado a upa, sentado sostenido, sentado); -Contacto corporal madre-bebé (si /no /mixto). b- VARIABLES SOBRE LA CONDUCTA DEL BEBÉ: - Autoestimulación (sin objetos o con objetos); -Conducta exploratoria con objetos o sin objetos. c- VARIABLES MATERNAS: -Ofrecimiento; -Interacción sobre conducta exploratoria.

Segunda etapa (4 años):

Se utilizó un *sistema de análisis* construido por el equipo de investigación (Duhalde et al., 2010). Los 15 minutos de juego libre fueron segmentados en 45 fragmentos de 20 segundos cada uno. El análisis evaluó las siguientes variables: a- Modos de interacción afectiva madre-niño (convergente, divergente o paralelo). b- Ocurrencia de indicadores de desregulación en la madre y el niño (queja, llanto o protesta, disrupción, impulsividad/agresividad, retraimiento/inhibición). c- Nivel de simbolización en el juego (juego funcional, como sí, simbólico complejo). d- Estilos de interacción materna (facilitante y restrictivo).

La evaluación sobre estilos maternos de interacción se realizó específicamente en el segundo momento (a los 4 años). Debido a esto, se pretende en este estudio, observar en las filmaciones de los seis meses, los aspectos facilitadores y restrictivos de la madre. Las videofilmaciones de las dos diadas se analizarán en primer lugar desde la perspectiva microanalítica (las variables de los instrumentos mencionados), y en segundo término, a partir de una observación del despliegue interaccional en tiempo real.

Implicancias teórico - clínicas

Creemos que el aporte de este estudio está en profundizar sobre los tiempos de constitución psíquica del niño y el papel de la madre en el acompañamiento lúdico del niño como facilitadora o restrictiva de los procesos de simbolización. Trabajar estos temas permite pensar posteriormente en su aplicación en la prevención y posibles intervenciones en primera infancia. En la línea del pensamiento de Winnicott, consideramos que aquí, se vuelve indispensable una mirada integrada sobre el niño, su madre, la interacción entre ambos y el medio que los rodea.

Los conocimientos que surgen de estas observaciones minuciosas permiten crear nuevos recursos para la intervención temprana en interacciones madre- infante.

Una clínica en esta etapa requiere establecer integraciones entre distintas miradas e implica tener en cuenta los aspectos intrapsíquicos, interpersonales y del contexto social.

A su vez, buscamos profundizar la relación entre los hallazgos de las investigaciones en primera infancia y aspectos de la teoría psicoanalítica. Es decir, nos proponemos construir puentes entre los resultados de la observación y la construcción de teoría. Pensamos que tomar los aportes de la observación microanalítica permite ampliar la mirada sobre estos fenómenos.

El vínculo temprano es bidireccional y estructurante, promoviendo permanente reequilibraciones y cambios. En este sentido, explorar los modos en que se enriquece la capacidad de transformación por parte del ambiente puede construir una herramienta hacia una perspectiva de la prevención.

NOTAS

1 Estas diadas forman parte una muestra conformada en la primera etapa por 48 madres entre 19 y 39 años y sus bebés -sanos entre 23 y 31 semanas, y en la segunda etapa, por 17 diadas cuando los niños tenían entre los 30 y 40 meses de edad (alrededor de 4 años). Es parte del Programa de investigación longitudinal acerca de la relación entre Regulación Afectiva madre-niño, la autorregulación afectiva de los infantes, el Funcionamiento Reflexivo Materno y los procesos de Simbolización que se van constituyendo en los primeros 5 años de vida, dirigido por la Prof. Clara R. de Schejtman.

BIBLIOGRAFIA

- Beebe, B. y Lachmann, F.M. (1988). "The contribution of mother-infant mutual influence to the origins of self and object representation", *Psychoanal. Psychol.*, 5:305-337
- Brazelton, T.B. y Cramer B. (1993). *La relación más temprana*, Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Duhalde, C. y otros. "Regulación afectiva diádica y autorregulación afectiva del niño. Su relación con la autoestima y el funcionamiento reflexivo de la madre. En *Primera infancia: psicoanálisis e investigación* (Schejtman y otros) . Buenos aires, Akadia Editorial, 2008.
- 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*.
- Esteve, M. J., Oelsner, J., Vernengo, M. P., Huerin, V., y Schejtman, C. (2012). "Estudio sobre juego y regulación afectiva en la infancia: su relación con el funcionamiento reflexivo parental". *Acta Psiquiátrica. Psicol. Am. Lat.* 2012; 58(3):164-172.
- 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., y Target, M. (1996). *Playing with reality I: Theory of mind and the normal development of psychic reality*. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, 217-233.
- Fonagy, P.; Gergely, G.; Jurist, E; and Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization: Developmental Clinical and Theoretical Perspective*, New York: Others Press.
- Fonagy, P. y Target, M. (2003). *Psychoanalytic theories. Perspectives from Developmental Psychopathology*. NY: Brunner Routledge.

- Gianino, A. & Tronick, E. (1986) "Interactive Mismatch and Repair: Challenges to the coping infant". *Zero to Three*. Vol. VI, nro. 3. 1-6
- Gianino, A. y Tronick, E. (1988). The mutual regulation model: The infant's self and interactive regulation and coping and defensive capacities. En T. Field, P. McCabe y N. Schneiderman (eds.): *Stress and Coping Across Development*, Vol.2 (pp. 47-68). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Green, A. (2005) "Jugar con Winnicott". Buenos Aires, Amorroutu, 2007.
- 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 Ortopsiychatry* 75(4):599-607.
- Leonardelli, E. Vernengo, M.P.; Wainer, M.; Duhalde, C (2009). Desarrollo de un modelo para la observación sistemática de situaciones interactivas lúdicas madre - niño. *Memorias de las XVI Jornada de investigación*. Tomo II. Facultad de Psicología. UBA
- Leslie, A. M. (1987). "Pretense and representation: The origins of theory of mind. *Psychological Review*". American Psychological Association, 94, 412-426.
- Oelsner, J.; Huerin, V.; Cunqueiro, G.; Vernengo, M.P.; Vardy, I.; Laplacette, A.; Schejtman, C.- "Un modelo de evaluación de los Estilos Maternos en el juego simbólico interactivo madre-niño". Autores: *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y Octavo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. UBA, Buenos Aires, 2012.
- Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- Sameroff y Emde (Eds.). (1989). *Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach*, New York: Basic Books.
- Schejtman, C.R. (2008). *Primera Infancia. Psicoanálisis e Investigación*, Schejtman C.R. (comp.). Buenos Aires: Akadia Editorial.
- 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.
- 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).
- Slade, A., Bernbach, E., Grienberger, J., Wohlgemuth Levy, D. y Locker, A. (2005b). "Addendum to Reflective Functioning Scoring Manual - for use with the Parent Developmental Interview, Version 2.0 - May 1, 2005". New York: City University. Manuscrito no publicado.
- Spitz, R. (1965). *The first year of life: a psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. New York: International Universities Press.
- Stern, D. (1985) *El mundo interpersonal del infante*, 1990, Bs As: Paidós.
- 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.
- Trevarthen y Aitken (2001). *Infant intersubjectivity: Research, theory and clinical applications*. *Journal of Psychological Psychiatry*, Vol. 42, Nº 1, 3-48.
- Tronick, E.Z. and Gianino A.F. (1986). "Interactive Mismatch and Repair: Challenges to the Coping Infant", *Zero to Three*, Vol. VI Nº 3.
- Tronick, E.Z. (1989). «Emotions and emotional communication in infants», *American Psychologist*, vol. 44, pags.112-119, University of Massachusetts
- Vardy, I. y Schejtman, C. "Afectos y regulación afectiva. Un desafío bifronte en la primera infancia", en *Primera infancia: psicoanálisis e investigación* (Schejtman y otros). Buenos aires, Akadia Editorial, 2008.
- Vernengo M.P., Zucchi A., Silver, R., Feldberg, L., Mindez, S., Mrahad, C., Wainer, M., Leonardelli, E. y R. de Schejtman, C. (2008). "Dimensiones del juego madre - bebé en el primer año de vida: escala de interacción lúdica", en *Memorias de las XV Jornadas de investigación*. Cuarto encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR. Problemáticas actuales. Aportes de la investigación en Psicología. ISSN 1667-6750 Tomo y pág., Facultad de Psicología, UBA.
- Vernengo, M.P.; Zucchi, A.; Oelsner, J.; Duhalde, C.; Esteve, J.; Laplacette, J. A. & Raznoszczyk de Schejtman, C. (2010). "Interacción lúdica madre-niño: dimensiones del juego y regulación afectiva". *Memorias de las XVII Jornadas de investigación, sexto encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología UBA, Buenos Aires, pp. 320-322, Tomo IV, Año 2010, con referato (ISSN 1667-6750).
- Winnicott, D. *Escritos de Pediatría y psicoanálisis (1931 - 1953)*. Barcelona, Lumen, 1979.
- Winnicott, D.W. (1965) *Los procesos de maduración en el niño y el ambiente facilitador*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1993.
- Winnicott, D.W. (1971). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa, 1972.
- Winnicott, D.W. (1968) "El uso de un objeto y la relación por medio de identificaciones". En *Exploraciones Psicoanalíticas I*. Paidós, Buenos Aires, 1991.
- Winnicott, D.W. (1987). *El Gesto Espontáneo*. Buenos Aires: Paidós, 1990.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL CONCEPTO DE «JUSOMA» PARA LA DESCRIPCIÓN DE LA PSICOGÉNESIS DE LA «EXPERIENCIA JURÍDICA INFANTIL»

Ynoub, Roxana Cecilia
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es presentar algunos de los fundamentos conceptuales con los que la investigación ha avanzado para la caracterización de la psicogénesis de la experiencia jurídica infantil. Para ello se discuten en primer lugar algunas de las tesis y debates que -desde distintas posiciones teóricas- se han propuesto en el campo de la psicología del desarrollo, con especial referencia a la psicología cognitiva. Se precisa luego el alcance del término «jusoma» -término propuesto en el marco del programa en el que se inscribe esta investigación (Samaja, J.; 1988; 1990) y con el que se da cuenta del objeto específico de nuestro estudio: este es el de la experiencia humana en su dimensión sub specie juris. Desde este enfoque nos hemos propuesto elaborar una tipología de los sistemas normativos que trascienden al desarrollo del niño (al modo piagetiano) o al niño en relación a su entorno (al modo vygotkiano); para avanzar hacia la caracterización de dichos sistemas como formatos específicos del medio-ambiente socializador. Según nuestras hipótesis, estos formatos determinan la naturaleza de los sistemas vinculares (niño-adulto) y brindan el patrón que modela a un mismo tiempo la subjetividad y la cognición. A modo preliminar -y para concluir la presentación- se enuncian los primeros jusomas identificados por la investigación.

Palabras clave

Psicogénesis, Desarrollo psicológico, Socialización

ABSTRACT

THEORETICAL FOUNDATION FOR THE CONCEPT OF "JUSOME" IN THE DESCRIPTION OF THE PSYCHOGENESIS OF THE CHILD'S JUDICIARY EXPERIENCE

The purpose of this paper is to present some of the conceptual foundations with which the research has advanced in the characterisation of the psychogenesis child's judiciary experience. To that end, some of the theses and debates that have been proposed in the field of developmental psychology, particularly within the field of cognitive psychology, are discussed. After that, the reach of the term "jusome" is established, a term proposed within the programme in which this research is framed (Samaja; 1987, 1990) and with which we justify the specific object of our study: the human experience in its sub specie juris aspects. From this perspective, we have proposed to develop a typology of normative systems that transcend the development of the child (in the Piagetian sense) or the relation of the child with the environment (in a Vigotskian sense), in order to advance towards a characterisation of those normative systems as specific formats of the socializing environment. According to our hypotheses, these formats determine the nature of the systems of

relations (child-adult) and provide the pattern that simultaneously models subjectivity and cognition. As a conclusion and preview of future developments, the first jusomes identified by the research are outlined.

Key words

Psychogenesis, Cognition, Psychological development

Estadios del desarrollo y estructuración subjetiva.

La psicología genética y el psicoanálisis han reunido una cantidad importante de evidencias a favor de la tesis de que el desarrollo del psiquismo humano recorre una serie de fases o períodos formativos recurrentes. Pese a ello, sigue siendo cierto que la reconstrucción conceptual de esas hipotéticas fases o "edades del psiquismo" presenta muchas aristas problemáticas. Se trata de problemas metodológicos cuyo origen se remonta a las investigaciones historiográficas desde la fundación misma de los estudios de carácter evolutivo. Desde la antigüedad la inteligencia se sintió tentada por las configuraciones secuenciales de fases, época o edades. El gran historiógrafo, B. Croce escribió acerca de los riesgos que entraña este concepto lo siguiente:

"Las «épocas históricas» limitadas cronológicamente y refrendadas por un concepto o representación general, o por la figura de algún personaje u otro símbolo, son divisiones útiles para la memoria, legítimas con respeto a ese fin y aún indispensables, como se prueba por el hecho de que surgen espontáneamente y, por lo común, no es fácil evitarlas. Sin embargo, cuando se olvidan su origen y propósito, cuando se vuelven rígidas, en conceptos o categorías filosóficas, no sirven ya para hacer más fácil la memoria de lo histórico, sino que más bien la comprimen, deforman y mutilan, haciendo así ciertamente que se olviden sus verdades."(271-272).

Piaget fue particularmente sensible a las dificultades conceptuales y metodológicas que plantea la organización de los procesos de génesis en períodos y estadios. En sus numerosísimos escritos se encuentran frecuentes restricciones a sus posibles extralimitaciones. Una síntesis de los principales rasgos conceptuales que implica el término "estadio" sería la siguiente:

- el orden de los estadios expresa, al menos en principio, una constante evolutiva;
- el contenido de los estadios no refiere a una yuxtaposición de propiedades sino a una configuración estructural;
- las estructuras inferiores (anteriores genéticamente) se integran en las estructuras superiores (posteriores genéticamente);
- a. cada estadio recorre internamente una fase de preparación y

una de ejecución, lo que de alguna manera refiere a la diferencia relativa entre el proceso de génesis y el momento de estabilización o estabilización terminal.

En *“El Criterio Moral en el Niño”* agrega una consideración que es especialmente pertinente para la investigación que motiva esta ponencia: sostiene que «no existen estadios globales que definan el conjunto de la vida psicológica del sujeto, y que ni siquiera marquen diferentes etapas en lo que respecta a la práctica y la representación de las reglas:

“Entre los distintos tipos de reglas que vamos a distinguir habrá pues, a la vez, continuidad y diferencia cualitativa: continuidad funcional y diferencia de estructura. O sea que toda división de la realidad psicológica en estadios es arbitraria. A esto hay que añadir una complicación debida a la ley de toma de conciencia y a las desfases que de ella resultan: la aparición de un nuevo tipo de reglas en el terreno práctico no provoca simplemente una nueva conciencia de la regla, pues cada operación psicológica tiene que volverse a aprender en los distintos planos de la acción y pensamiento. O sea que no existen estadios globales que definan el conjunto de la vida psicológica de un sujeto en un momento determinado de su evolución: los estadios deben concebirse como las fases sucesivas de procesos regulares, que se producen como ritmos, en los terrenos superpuestos del comportamiento y la conciencia” (1983:71).

Digamos que no es fácil interpretar exactamente los límites de esta advertencia. Parece en esencia coincidir con lo que Osterrieth sostiene a su vez, en *Psicología Infantil*, cuando afirma:

“Si bien es relativamente cómodo para la observación y la experimentación metódicas dividir en estadios o períodos de equilibrio la evolución de aspectos parciales del psiquismo o de algunos tipos bien circunscriptos de conductas, resulta, por el contrario, mucho más difícil y artificial hacer lo mismo en lo que concierne al conjunto de la personalidad.” (1974: 53).

Es decir, si ya es problemático encontrar (sin riesgos de cometer *falacia de abstracción fuera de lugar*) fundamento a la configuración de fases en la evolución de aspectos parciales de la conducta, *a fortiori* resulta riesgoso postular estadios globales para el conjunto de la vida psicológica, ya que ello significa postular afinidades estructurales a contenidos de naturaleza tan variada, como los contenidos madurativos biológicos, emocionales e intelectivos, en sus múltiples manifestaciones (cfr. H. Gardner; 1983).

“Por eso -prosigue Osterrieth- algunos autores rechazan la idea de las fases o etapas generales bien diferenciadas y consideran el desarrollo como rigurosamente continuo. Otros han distinguido etapas generales, pero no siempre han podido «rendir justicia» a la unidad del organismo psíquico en cada momento de su desarrollo, ni a la intrincación de las diferentes variables de este psiquismo en sus relaciones recíprocas.” (*loc. cit.*)

En esa dirección se impone una consideración especial para con los autores que adhieren al llamado desarrollo sociocognitivo por “dominios”. Estos directamente desechan la tesis de cambios evolutivos globales, y rechazan también la idea de que todos los aspectos del pensamiento estén interrelacionados. Uno de los representantes más destacado de esta posición, E. Turiel, sostiene al respecto:

“Las estructuras cognitivas son parciales porque abarcan dominios de conocimientos delimitados. (...) En el curso de la ontogénesis, los individuos desarrollan de manera distinta formas diferentes de conocimiento social, reflejadas en sistemas estructurales comparables entre sí; las secuencias de desarrollo paralelo pueden pro-

gresar en tasas semejantes o diferentes. Además, el supuesto de secuencias de desarrollo distintas implica que las relaciones entre ellas, son más de naturaleza informativa que de interdependencia” (1997:58).

A nuestro parecer, la conclusión a la que llega Turiel se deriva de un modelo teórico que reduce el aprendizaje social a meras interacciones del individuo con el medio, sin considerar una dimensión social más basta, ni una genuina teoría sobre la naturaleza de los contextos sionormativos. Uno de los hallazgos básicos del que se sirve para postular la existencia de dominios independientes es la distinción entre lo que llama “reglas morales” y “reglas socio convencionales”; las primeras se caracterizan por no depender de “las instrucciones directas por parte de otros” (!), sino de la mera empatía con el dolor o el sufrimiento ajeno; mientras que las reglas convencionales sí requieren de esos aprendizajes instruccionales. De acuerdo con esta distinción, los niños admiten y reconocen desde edades tempranas las reglas morales (como no robar, no hacer daño a otro, etc.); mientras que no ocurre lo mismo con las reglas socio convencionales -sujetas a variaciones circunstanciales o de contexto (como reglas de cortesía, modo, etc.).

Si se mira con atención sus reglas morales corresponden al terreno del “derecho penal”. Estas reglas se adquieren a edades muy tempranas del desarrollo, y están asociadas a factores vinculares arcaicos que se despliegan plenamente en las relaciones comunitarias-familiares. La precocidad de este aprendizaje, como así también su profundo compromiso afectivo, no debiera ser confundido con un mero ejercicio de “empatía” intersubjetiva (sí así fuera sería necesario admitir también una disposición “moralizante” en el viviente humano que no se registra -al menos de igual modo- en otras especies igualmente gregarias). Basta echar un vistazo al “Antiguo Testamento” para advertir hasta qué punto toda comunidad se ve necesitada de instaurar y transmitir por sendos mecanismos jurídiformes las normas más básicas de la vida coexistencial que, como ya lo advirtiera E. Durkheim- son las que fundan el primer tipo de derecho: el derecho penal.

De otra parte, lo que Turiel llama “reglas socioconvencionales”, corresponden fundamentalmente a reglas propias de entornos sociales o estatales (al menos considerando los ejemplos que han sido explorados en la investigación positiva que comenta, como el uso de “baños diferenciales según sexo”; el llamar por el nombre de pila o el reconocimiento de grado a una autoridad escolar, etc.) que exigen del niño el reconocimiento del acto creativo de la norma, por oposición a la reificación de las normas más básicas adquiridas en contextos posicionales y heterónomos, de algún modo en el sentido en que Piaget lo indicó.

Por nuestra parte, creemos que es posible rescatar de alguna manera la tesis de “dominios” de aprendizaje; pero sin negar su interdependencia, sino postulando -por el contrario su distinta determinación según estadios de desarrollo y según contextos jurídico normativos. Según la concepción que defendemos, cada entorno jurídico determina estructuras o formatos práctico normativas que se proyectan en diversos dominios de aprendizaje. El paso de un entorno a otro se produce por reconfiguración del anterior pero reconoce a su turno una logicidad propia que convive luego con la preexistente.

En nuestra investigación adoptamos la categoría de “fase” o “estadio” con carácter de *hipótesis heurística*, sustentable desde los propios avances de las investigaciones científicas, en tanto, como lo dice Osterrieth, “autorizan cierta división del desarrollo”. Pero, como queda dicho, no pretenderemos que ese desarrollo se produzca de manera lineal y sucesiva, agotando cada fase los alcances

de la precedente, sino más bien por mecanismos de reconfiguración y de coexistencia. De esa manera resultaría posible integrar los hallazgos empíricos que sustentan la llamada teoría de “dominios” de aprendizaje, sin renunciar a una concepción global e interdependiente del desarrollo.

Sobre los jusomas o fases del desarrollo de los sistemas normativos infantiles.

Ahora bien, ¿cómo se adapta esta hipótesis heurística a los objetivos de nuestra investigación?

El objetivo central del estudio consiste en obtener una descripción de las experiencias infantiles *sub specie juris*, con vistas a elaborar una tipología de los sistemas normativos. El desarrollo que acá resulta tematizado no es el desarrollo del niño (ontogénesis) sino el desarrollo de los sistemas normativos, en tanto abstracción de las rutinas del «medio ambiente socializador» en el que transcurre el desarrollo del niño. El término «sociogénesis» podría ser empleado si no corriéramos el riesgo de que sea confundido con la historia de la sociedad, y no, como quisiéramos, como el desarrollo del *medio socializador* que envuelve y acompaña el desarrollo ontogenético.

Hemos asignado al objeto «medio socializador» una designación provisional, con el propósito de llamar expresamente la atención del lector. Se trata del término «*jusoma*» (Samaja, J.; 1988; 1990). Este término puede ser traducido como una «abstracción del sistema normativo cuya validez y eficacia permite interpretar la experiencia infantil en sus diversas fases de desarrollo.» De modo tal que -siguiendo a Samaja- eso significa que para cada sujeto ya no se trata solamente de acomodarse a las estructuras de las *cosas materiales* (objetos reales con sus propiedades espaciales y temporales), ni solamente a *otros sujetos* con quienes se debe co-operar, sino también a las estructuras de las «*cosas sociales*».

Los presupuestos sobre los que hemos construido este objeto llamado jusoma son los siguientes:

i. el conjunto de sucesos cotidianos que integran lo que podríamos llamar “la experiencia infantil” acaece en un entorno de acciones en las que se verifican constantes interferencias entre distintos sujetos. Esas interferencias intersubjetivas se pueden agrupar en dos vastos conjuntos: i. interferencias *de coordinación* (entre iguales), y ii. interferencias *de subordinación* (entre desiguales). Estas denominaciones, intencionalmente vagas, apuntan a distinguir las interferencias en las que dos o más sujetos se enfrentan con intenciones semejantes por unos ciertos objetos, de las interferencias en las que dos o más sujetos se enfrentan, pero unos en función de autoridad y otros en calidad de subordinados. Ejemplos de las primeras interferencias serían dos o más niños que se enfrentan por la posesión de una misma cosa o situación (por ejemplo, el manejo del control remoto ante un televisor). Ejemplos de las segundas interferencias, serían los impedimentos que una madre pone a la intención de un niño de tomar un cierto objeto interdicho.

ii. que ambos subconjuntos (interferencias de coordinación e interferencias de subordinación) remiten a una historia común o «proceso de génesis», cuyo producto terminal se presenta como una «estructura jerárquica» en la que los contenidos de las coordinaciones presentan un «acoplamiento funcional» con los contenidos de las subordinaciones, todo lo cual adquiere el carácter de un *esquema de acción complejo* que se puede describir mediante la estructura de la norma jurídica (Kelsen; 1989; Cossio; 1964), a saber, un *sub-esquema* por el cual la interferencia de coordinación se organiza mediante una *distribución de los objetos* entre los sujetos (facultados / obligados), y otro *sub-esquema* por el cual la interferencia de subordinación se organiza mediante una *distribución de las funcio-*

nes entre los sujetos (mandante / mandatario).

iii. que la génesis de estos *esquemas complejos* (normas) de conductas en interferencias (de coordinación y de subordinación) se desarrolla como una epigénesis, es decir, como una génesis que va configurando *estratos* de manera que las nuevas normas se dividen en normas que sólo son agregados del mismo tipo lógico que las anteriores, y en normas que son nuevos tipos de normas, construidas sobre las anteriores, y por ende, pertenecen a un tipo lógico distinto.

El tercer supuesto resulta crucial, porque implica la creencia de que los sistemas normativos que organizan las interferencias en las primeras edades no son meramente desplazados por los nuevos conjuntos de esquemas normativos que aparecen en edades posteriores sino que se relacionan como planos epigenéticos entre los cuales los ulteriores *suprimen*, pero *conservan* y *superan* a los anteriores. Estos planos anteriores se conservan como estratos normativos profundos, en condiciones de reaparecer y de volver a operar cuando las condiciones presentes conlleven lagunas o disonancias irresolubles en su propio nivel.

A fin de aclarar la idea anterior, recurrimos a una analogía jurídica. Se puede conceder que el derecho contractual se edifica sobre el derecho estatutario (que regula todo el sistema judicial), y éste, a su turno, sobre el llamado «derecho común». Pues bien, en circunstancias en que los hechos reales lleguen a desbordar las respuestas normativas disponibles en el derecho contractual, los jueces pueden echar mano a las facultades que les confiere el derecho estatutario. Y, a su turno, cuando éste se encuentra en crisis, el llamado derecho común (que contiene los valores fundamentales de la eticidad humana) aporta los criterios suficientemente válidos para buscar una solución a los problemas emergentes (cfr. R. Dwor-kin 1999:147 y ss).

Con este marco de referencia general, hemos avanzado en el desarrollo de una propuesta preliminar para caracterizar a los primeros estadios jusomáticos de la psicogénesis infantil.

A los efectos de hacer énfasis en el “medio-ambiente juridiforme” -antes que en los sujetos protagonistas (sean niños o adultos)- hemos caracterizado a cada estadio por referencia al tipo de “alianza” u “orden normativo” que lo caracteriza.

Resultaron de esa manera los siguientes cinco jusomas o fases del comportamiento normativo (considerando el desarrollo del niño hasta los 6 años aproximadamente -ingreso al sistema escolar primario):

1. Jusoma 0: Corporeidad comunitaria originaria: regulación enactiva apoyada en los vínculos más arcaicos. El «mandato corporal» es el que rige las regulaciones. Función de la “sombra hablada” como construcción anticipatoria de una simbólica parental.
2. Jusoma 1: Comunidad protogentilicia o parental: comienzo de las regulaciones simbólicas apoyadas en el dominio corporal exclusivamente. Expansión de funciones del jusoma anterior.
3. Jusoma 2: Comunidad pre-gentilicia o familiar: Comienzo de las regulaciones corporales según valores o fundamentos simbólico-convencionales. Predominio de la vergüenza sobre la culpa, como correlato psicológico.
4. Jusoma 3: Comunidad gentilicia propiamente dicha: consagración como miembro del parentesco, regulaciones e interdicciones estrictamente parentales. Regulación por referencia al estatus parental por tabú y culpa.
5. Jusoma 4: Comunidad trans-familiar o proto-estatal: comienzo de la transición hacia la regulación por principios. Transición hacia modalidades formales de regulación e impersonales.

Cada jusoma entonces, queda definido por la naturaleza del entorno institucional-vincular en el que se inscribe el niño.

La propuesta para la clasificación e identificación de los jusomas, surge de los avances de la investigación, según algunas de las dimensiones de análisis que hemos evocado aquí: las formas de regulación y en particular la instancia de validación a la que remite dicha regulación. Estas instancias constituyen el medio en el que el niño se desarrolla y como tales trascienden también a los adultos-socializadores, aunque a ellos les toca la tarea de instituir y reproducir dichas instancias.

BIBLIOGRAFIA

Informe de investigación (1990) "Psicogenésis de la Razón". Facultad de Psicología-UBACyT. Buenos Aires. Facultad de Psicología – UBA.

Kelsen, H. (1989) Teoría pura del derecho. Buenos Aires, Ed. Eudeba,

Osterrieth, P. (1974) Psicología infantil. De la edad de bebé a la madurez infantil. Madrid. Ed. Morata

Piaget, J. (1983) El criterio moral en el niño. Barcelona, Ed. Fontanella.

Samaja, J. (1988) Pautas sociales en la formación de la inteligencia humana. Ed. Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Turiel, E. (1983) The Development of Social Knowledge. Cambridge, Ed. Cambridge University Press.

Turiel, E. (1997) "Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social" en Turiel, E.; Enesco, I. y Linaza, J. El mundo social en la mente infantil. Primera Parte. Cap.II. Madrid. Ed. Alianza.

POSTERS

LA INFLUENCIA DE LA COLABORACIÓN ENTRE PARES SOBRE LA HABILIDAD DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, EN DÍADAS ASIMÉTRICAMENTE INTEGRADAS

Castellaro, Mariano Andrés

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

El trabajo forma parte de una investigación en desarrollo cuyo objetivo general es analizar los beneficios cognitivos de la colaboración entre pares, en díadas integradas por niños con similares y diferentes niveles de habilidad específica para la resolución de problemas lógicos. En ese sentido, se retoma el debate entre posiciones neopietagianas y neovygotkianas sobre cuáles son las formas de integración socio-cognitiva más efectivas en función del progreso cognitivo individual. En esta ocasión se presentan resultados preliminares relativos a díadas compuestas por niños con diferentes niveles de competencia específica. Los participantes fueron alumnos 5° y 6° grado de primaria (edades entre 10 y 12 años). Se utilizó un diseño cuasi-experimental con pretest y postest individuales. Durante la fase experimental, los niños realizaron una serie de problemas lógicos, ya sea individualmente (condiciones control) o en díadas (condiciones colaborativas). Las díadas estuvieron integradas por niños con diferentes grados de habilidad específica (bajo-medio; medio-alto; bajo-alto). Los resultados sugieren que los niños de habilidad media que trabajan con un compañero de habilidad alta muestran el progreso cognitivo individual más marcado. Al mismo tiempo, la modalidad interaccional asume características diferenciales en función de las distintas formas de integración de las díadas (bajo-medio; medio-alto; bajo-alto).

Palabras clave

Psicología del desarrollo, Colaboración entre pares, Desarrollo cognitivo, Resolución de problemas

ABSTRACT

THE EFFECT OF PEER COLLABORATION ON PROBLEM SOLVING ABILITY, IN ASYMMETRICALLY INTEGRATED DYADS

The current work is part of a developing research which aims to analyze cognitive benefits of peer collaboration, in dyads integrated by children of similar and different task-specific ability levels for problem solving. In this sense, we resume the discussion between neo-piagetian and neo-vygotskian perspectives, referred to what are the most effective socio-cognitive integration forms related to individual cognitive progress. Here, we present preliminary results about dyads integrated by children of different specific competence levels. Participants were 5 and 6 Year children (aged between 10 and 12 years). We used a pretest-posttest quasi experimental design. During the experimental phase, children performed a set of logical problems, either individually (control conditions) or in dyads (collaborative conditions). Dyads were composed by children of different task-specific ability levels (low-middle; middle-high; low-high). The results suggested middle ability children working with high ability children showed the most significant individual cognitive progress. Also, the interactional modality adopted distinct characteristics according to dyad (low-middle; middle-high; low-high).

Key words

Developmental psychology, Peer collaboration, Cognitive development, Problem solving

BIBLIOGRAFIA

- Carter, G., Jones, M. & RuA, M. (2002). Effects of partner's ability on the achievement and conceptual organization of high achieving fifth-grade students. *Science Education*, 87(1), 94-111.
- Doise, W. & Mugny, G. (1983). *El desarrollo social de la inteligencia*. México D.F., México: Trillas.
- Fawcett, L. & Garton, A. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 157-169.
- Fernández, M., Wegeriff, R., Mercer, N. & Rojas-Drummond, S. (2001). Re-conceptualizing "scaffolding" and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 40-54.
- Gabriele, A. J. (2007). The influence of achievement goals on the constructive activity of low achievers during collaborative problem solving. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 121-141.
- Garton, A. & Harvey, R. (2006). Does social sensitivity influence collaborative problem solving in children? A preliminary investigation. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 23(2), 5-16.
- Garton, A. & Pratt, C. (2001). Peer assistance in children's problem solving. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 307-318.
- Hatano, G. & Wertsch, J. (2001). Sociocultural approaches to cognitive development: The constitution of culture in mind. *Human Development*, 44, 77-83.
- Kumpulainen, K., Van Der Aalsvoort, G. & Kronqvist, E. (2003). Multiple lenses to peer collaboration: Explorations on children's thinking within a situative perspective. *Educational and Child Psychology*, 20(2), 80-99.
- Light, P., Littleton, K., Messer, D. & Joiner, R. (1994). Social and communicative processes in computer-based problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 9(2), 93-109.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359-377.
- Mortimer, E. & Wertsch, J. (2003). The architecture and dynamics of intersubjectivity in science classrooms. *Mind, Culture and Activity*, 10(3), 230-244.
- Mugny, G. & Doise, W. (1991). Percepción intelectual de un proceso histórico: Veinte años de psicología social en Ginebra. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, 124, 8-23.
- Perret-Clermont, A.N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid, España: Visor.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, España: Martínez Roca. (Año de publicación del original: 1932).
- Piaget, J. (1995). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España: Labor. (Año de publicación del original: 1964).

Psaltis, C. & Duveen, G. (2007). Conservation and conversation types: Forms of recognition and cognitive development. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 79-102.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Schmitz, M. & Winskel, H. (2008). Towards effective partnerships in a collaborative problem-solving task. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 581-596.

Tudge, J. (1992). Processes and consequences of peer collaboration: a vygotskian analysis. *Child Development*, 63, 1364-1379.

Vygotsky, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En *Obras Escogidas II*. Madrid, España: Visor. (Año de publicación del original: 1931).

Wertsch, J. (2008). From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's Theory. *Human Development*, 51, 66-79.

FLOURISHING EN ADOLESCENTES Y SU RELACIÓN CON VARIABLES POSITIVAS Y SINTOMATOLÓGICAS

Góngora, Vanesa

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

El objetivo de este estudio es comparar la satisfacción con la vida, la satisfacción en dominios específicos, el significado en la vida, la insatisfacción corporal y el nivel de depresión entre un grupo de adolescentes con puntuaciones altas en las tres vías del bienestar de Seligman, denominado flourishing, y dos grupos de adolescentes con puntuaciones bajas en alguna de las vías. La muestra estuvo compuesta por 255 adolescentes de ambos sexos de 13 a 18 años de edad de la ciudad de Buenos Aires. Las participantes completaron el Cuestionario de Significado en la Vida, la Escala de Satisfacción con la Vida, la Escala de Rutas de Acceso al Bienestar, el Índice de Bienestar Personal, el inventario Beck de Depresión y el Inventario de Conductas Alimentarias. Los resultados indicaron que aquellos adolescentes del grupo flourishing mostraron mayores niveles de satisfacción con la vida, satisfacción en dominios específicos y presencia de significado en sus vidas así como menores niveles de depresión, insatisfacción corporal y búsqueda de sentido en comparación con adolescentes altos en la vida placentera y comprometida, pero bajos en la vida significativa y con adolescentes con puntuaciones medias en la vida placentera, y bajas en el compromiso y en la vida significativa.

Palabras clave

Flourishing, Psicología positiva, Adolescentes, Bienestar

ABSTRACT

FLOURISHING IN ADOLESCENTS AND ITS RELATIONSHIP WITH POSITIVE AND SYMPTOMATOLOGY VARIABLES

The aim of this study is to compare life satisfaction, satisfaction in specific domains, meaning in life, body dissatisfaction and depression between a group of adolescents with high scores on the three-pathways to well-being of Seligman, called flourishing, and two groups of adolescents with low scores in some of the pathways. The sample was composed of 255 adolescents of both sexes aged 13 to 18 years old from the city of Buenos Aires. Participants completed the Meaning in Life Questionnaire, Satisfaction with Life Scale, Three pathways to Well-being Scale, the Personal Wellbeing Index, the Beck Depression Inventory and the Eating Disorders Inventory. The results indicated that those adolescents from the flourishing group showed higher levels of life satisfaction, satisfaction in specific domains and presence of meaning in their lives as well as lower levels of depression, body dissatisfaction and search for meaning in comparison to adolescents high in the pleasant and engaged life but low in the meaningful life and adolescents with mean scores in the pleasant life and low in the engaged and meaningful life.

Key words

Flourishing, Positive psychology, Adolescents, Well-being

BIBLIOGRAFIA

- Beck, A., Steer, R. & Brown, G. (2006). *Inventario de Depresión de Beck - Segunda Edición (BDI-II)*. Buenos Aires: Paidós.
- Casas, F., Sarriera, J., Abs, D., Coenders, G., Alfaro, J., Saforcada, E. & Tonon, G. (2012). Subjective Indicators of Personal Well-Being among Adolescents. Performance and Results for Different Scales in Latin-Language Speaking Countries: A Contribution to the International Debate. *Child Indicators Research*, 5(1), 1-28. doi: 10.1007/s12187-011-9119-1
- Castro Solano, A. (2011). Las rutas de acceso al bienestar. Relaciones entre bienestar hedónico y eudamónico. Un estudio en población argentina. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 31, 37-57.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.542
- Góngora, V. C. & Castro Solano, A. (2011). Validación del Cuestionario de Significado de la Vida MLQ en población adulta y adolescente argentina. *Revista Interamericana de Psicología*, 45(3), 395-404.
- Góngora, V. C. & Castro Solano, A. (2014). Well-being and life satisfaction in Argentinean adolescents. *Journal of Youth Studies*, 1-15. doi: 10.1080/13676261.2014.918251
- Góngora, V. C. & Castro Solano, A. (en evaluación). Psychometric properties of the Three Pathways to Well-being scale in Argentinean adolescents.
- Howell, A., Keyes, C. M. & Passmore, H.-A. (2013). Flourishing Among Children and Adolescents: Structure and Correlates of Positive Mental Health, and Interventions for Its Enhancement. En C. Proctor & P. A. Linley (Eds.), *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents* (pp. 59-79): Springer Netherlands.
- Keyes, C.L.M. (2006). Mental Health in Adolescence: Is America's Youth Flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395-402. doi: 10.1037/0002-9432.76.3.395
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M.E.P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 25-41. doi: 10.1007/s10902-004-1278-z
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY, US: Free Press.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being xii, 349 pp New York, NY, US: Free Press; US.

EMOCIÓN Y MEMORIA: ¿QUE FACTORES MODULAN LOS RECUERDOS EN LOS NIÑOS?

Gonzalez, Juan Martin; Ortega, Ivana; Ruetti, Eliana
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La memoria de los eventos pasados comienza a desarrollarse tempranamente en la vida. La infancia es un momento evolutivo en el cual suceden los cambios más importantes a nivel de desarrollo neurocognitivo y socioemocional, de manera que puede considerarse un período clave para el establecimiento de funciones y comportamientos. Aún no está claro en qué sentido la valencia emocional y la activación (arousal) que provocan los eventos, pueden influir en la memoria de la información con contenido emocional que tienen los niños. El objetivo del presente trabajo es revisar los principales estudios que analizaron los factores moduladores de la memoria emocional en niños preescolares. Para ello, se van a caracterizar los trabajos de investigación que analizan la relación entre memoria y emociones en los niños. Por otro lado, se van a describir los métodos y técnicas usadas habitualmente para la evaluación de la memoria de eventos con contenido emocional en los niños preescolares. Finalmente, se van a analizar los efectos que factores, tanto individuales como ambientales, tienen sobre la memoria emocional en esta etapa del desarrollo infantil. Los hallazgos de la literatura señalan los posibles mecanismos involucrados en la modulación del aprendizaje y la memoria en los niños preescolares.

Palabras clave

Memoria, Emociones, Modulación, Preescolares

ABSTRACT

EMOTION AND MEMORY: WHICH FACTORS MODULATE MEMORIES IN CHILDREN?

The memory of past events begins to develop early in life. Childhood is a developmental stage in which occur the most important level of neurocognitive and emotional development changes, so can be considered a key to the establishment of period features and behaviors. It is not yet clear how the emotional valence and activation (arousal) that trigger events, can influence memory with emotional content information having children. The aim of this paper is to review the main studies that analyzed the factors modulating emotional memory in preschool children. To do this, it will characterize the research examining the relationship between memory and emotions in children. On the other hand, are to describe the methods and techniques commonly used for the evaluation of the event buffer with emotional content in preschoolers. Finally, they will analyze the effects of factors, both individual and environmental, have on emotional memory at this stage of child development. Findings from the literature indicate the possible mechanisms involved in the modulation of learning and memory in preschoolers.

Key words

Memory, Emotions, Modulation, Preschoolers

BIBLIOGRAFIA

- Baddeley, A.D. (1999). *Essentials of Human Memory*. Psychology Press, Hove.
- Barth, J. M. & Archibald, A. (2003). The relation between emotion production behavior and preschool social behavior: In the eye of the beholder. *Social Development*, 12, 67-90.
- Bauer, P.J., Larkina, M. & Deocampo, J. (2010). Early memory development. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (2nd ed., pp. 153-179). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Bauer, P.J., Larkina, M. & Doydum, A.O. (2012). Explaining variance in long-term recall in 3- and 4-year-old children: The importance of post-encoding Processes. *Journal of Experimental Child Psychology* 113. 195-210.
- Bermúdez-Rattoni, F. & Prado-Alcalá, R.A (2001). *Memoria. ¿En dónde está y cómo se forma?* México: Editorial Trillas.
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., et al. (2004). "Mindfulness: A Proposed Operational Definition", *Clin Psychol Sci Prac* 11:230-241.
- Bush, G., Luu, P., & Posner, M. I. (2000). Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 215-222.
- 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.
- Christianson, S.A. (1992). Emotional stress and eyewitness memory: A critical review. *Psychological Bulletin*, 112 (2), 284-309.
- 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.
- Davidson, D., Luo, Z. & Burden, M.J. (2001). Children's recall of emotional behaviours, emotional labels, and nonemotional behaviours: Does emotion enhance memory? *Cognition & Emotion*, 15 (1), 1-26.
- Dunn, L. M. & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test* (4th ed.). Minneapolis, MN, S: NCS Pearson. Fivush, R., McDermott, J., Sales & Bohanek, J.G. (2008). Meaning making in mothers' and children's narratives of emotional events. *Memory*. 16(6), 579-94.
- Foa, E.B., Molnar, C. & Cashman, L. (1995). Change in rape narratives during exposure therapy for posttraumatic-stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 8, 675-690.
- Fox, N.A. (1994). Dynamic cerebral processes underlying emotion regulation. In: N. A. Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Behavioral and Biological Considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59, (2-3), 152-166.
- Goodman, G. S., Ghetti, S., Quas, J.A., Edelman, R.S., Alexander, K.W., Redlich, A.D., Cordon, I. M. & Jones, D.P.H. (2003). A prospective study of memory for child sexual abuse: New findings relevant to the repressed/lost memory controversy. *Psychological Science*, 14, 113-118.
- Graziano, M.S.A. & Aflalo, T.N. (2007). Mapping behavioral repertoire onto the cortex. *Neuron*, 56, 239-251. Justel, N., Psyrdellis, M. & Ruetti, E. (2013). Modulación de la memoria emocional: una revisión de los principales factores que afectan los recuerdos. *Revista Suma Psicológica*, 20(2), 163-174.
- Mikulic, I.M (1998). Evaluación del Apoyo social. *Aportes de la Entrevista*

MISS. Buenos Aires: Sainte Claire Editora.

Neshat-Doost, H.T., Taghavi, M.R., Moradi, A.R., Yule, W. & Dalgleish, T. (1998). Memory for emotional trait adjectives in clinically depressed youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 642-650.

Rodríguez, S.M., Schafe, G.E. & LeDoux, J.E. (2004). Molecular mechanisms underlying emotional learning and memory in the lateral amygdala. *Neuron*, 44, 75-91.

Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 105-176). New York: Wiley. Pp. 105-139; 140-176.

Ruff, H. A. & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. New York: Oxford.

Van der Kolk, B. & Fisler, R. (1995). Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study. *Journal of Traumatic Stress*, 8, 505-525.

Williams, K.T. (2007). *Expressive Vocabulary Test* (2nd ed.). Minneapolis, MN, US: Pearson Assessments.

LA COMPRENSIÓN TEMPRANA DE IMÁGENES DE UNA TABLET

Jauck, Daniela

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

Las imágenes son medios simbólicos presentes cotidianamente en etiquetas, libros, TV. Esta investigación estudia la comprensión de imágenes digitales, tablet, como medio de comunicación (Indicar) y fuente de información (Buscar). Participantes: 22 niños de 24 meses de edad. Materiales: Una habitación pequeña (1x1x1m) con muebles que sirven como escondites, un muñequito, una tablet. Procedimiento: Dos condiciones experimentales con cuatro subpruebas cada una. Indicar: los niños observan esconder el muñequito en la habitación, luego deben indicar en la imagen de la tablet dónde el objeto fue escondido. Buscar: el experimentador esconde el objeto, muestra al niño en la imagen dónde lo escondió para que lo busque. Dos órdenes. Grupo 1: Indicar- Buscar. Grupo 2: Buscar-Indicar. Para examinar efectos de aprendizaje y transferencia. Resultados Grupo 1. Respuestas correctas Indicar: 20%, Buscar: 64%, ($Z=-2.508$; $p<0.01$). Grupo 2. Respuestas correctas Buscar: 57%, Indicar: 43% ($Z=-1,81$; ns). Las respuestas correctas Indicar (G1) fueron menores a Indicar (G2) ($U=26.00$; $p<0.02$). Las respuestas correctas Buscar (G1) y Buscar (G2), sin diferencias, ($U=58$; ns) Contrariamente a previas investigaciones (DeLoache y Burns, 1994; Peralta y Salsa, 2008) la presente investigación muestra que es más sencillo usar las imágenes como fuentes de información y posteriormente como medios de comunicación.

Palabras clave

Objetos simbólicos, Tablet medios de comunicación, Fuentes de información

ABSTRACT

UNDERSTANDING EARLY IMAGES OF A TABLET

Pictures are symbolic media present daily in books and TV. This research studies the understanding of digital pictures on a tablet, like means of communication (Indication) and source of information (Search). Participants: 22 children of 2 years old. Materials: A small room, furniture, a doll and a tablet. Procedure: Two experimental conditions with four trials each. Indication: Children watch how the object is hidden in a room, then they have to indicate the location of the object in the picture taken with the tablet. Search: the experimenter hides the object and then ask the children to show the location of the object in the picture taken with the tablet. Two orders. Group 1: Indicate-Search. Group 2: Search-Indicate. To examine the effects of learning-transfer. Results Group 1. Correct responses at indication: 20%, Search: 64%, ($Z=-2.508$; $p<0.01$). Group 2. Correct responses search: 57%, Indicate: 43% ($Z=-1,81$; ns). The correct responses at indication task (G1) were lower than indication (G2) ($U=26.00$; $p<0.02$). No significant differences were found between Correct responses at Search (G1) and Search (G2), ($U=58$; ns) Our research shows that it is easier to use images as sources of information and later, children learn how to use them as form of communication.

Key words

Symbolic objects, tablet, Means of communication, Source of information

BIBLIOGRAFIA

DeLoache, J. S. y Burns, N. (1994). Early understanding of the representational function of pictures. *Cognition*, 52, 83-110.

Peralta y Salsa (2009). Means of Communication and Sources of Information: Two-Year-Old Children's Use of Pictures as Symbols. *The European Journal of Cognition and Development*, 21 (6), 801-812.

CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS, ESTADO NUTRICIONAL Y DESARROLLO COGNITIVO EN ALUMNOS DE SÉPTIMO GRADO

Mazzoni, Cecilia

Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR). Argentina

RESUMEN

Desde el paradigma de la Neurociencia Cognitiva del Desarrollo es posible establecer perfiles específicos de desempeño en procesos cognitivos básicos, subyacentes a las habilidades cognitivas y asociados a la activación de determinados circuitos cerebrales, de niños que crecen en diferentes contextos socioeconómicos. El objetivo del presente trabajo es examinar las relaciones existentes entre las condiciones socioeconómicas, el estado nutricional y el desempeño cognitivo (tiempo de reacción, atención sostenida, amplitud de memoria visual, inhibición, planificación y flexibilidad cognitiva), de alumnos de séptimo grado. Las variables en estudio se evaluaron mediante la administración de una escala de Nivel Económico Social (NES), la evaluación antropométrica de los niños y la administración de una batería de pruebas cognitivas computarizadas. Los resultados indican que entre los participantes no existen casos de desnutrición aguda y sólo cuatro de ellos (NES bajo), presentan indicadores de desnutrición crónica. Pese a ello, se encontraron diferencias significativas entre los niños de NES bajo, medio y alto, en la mayor parte de las puntuaciones de las pruebas cognitivas. Se concluye sobre la relevancia de profundizar en el análisis de los factores vinculados a la pobreza que influyen negativamente sobre el desarrollo cognitivo de los niños, más allá de su estado nutricional.

Palabras clave

Pobreza, Nutrición, Cognición, Desarrollo

ABSTRACT

SOCIOECONOMIC STATUS, NUTRITION AND COGNITIVE DEVELOPMENT IN SEVENTH GRADE STUDENTS

Developmental Cognitive Neuroscience allows setting specific performance profiles of basic cognitive processes, underlying cognitive skills and associated with activation of certain brain circuits, on children growing up in different socioeconomic contexts. The aim of this paper is to examine the relationships between socioeconomic status (SES), nutrition and cognitive performance (reaction time, sustained attention, visual memory span, response inhibition, planning, and cognitive flexibility) on seventh grade students. The variables under study were assessed by a SES scale, anthropometric assessment of children and a computerized battery of cognitive tests. The results show that among the participants there are no cases of acute malnutrition and only four of them (low SES) present indicators of chronic malnutrition. Nevertheless, significant differences between children from low, medium and high SES, in most of the scores of cognitive tests were found. We conclude about the relevance of deeper analysis of the factors related to poverty that negatively influence children's cognitive development, beyond their nutritional status.

Key words

Poverty, Nutrition, Cognition, Development

BIBLIOGRAFIA

Díaz, A. (2007). Estado nutricional y desarrollo de la infancia en situación de pobreza. Aportes para la discusión sobre posibles líneas de intervención. En J. Colombo (Ed.), *Pobreza y desarrollo infantil. Una contribución multidisciplinaria* (pp.161-183). Buenos Aires: Paidós.

Farah, M., Shera, D., Savage, J., Betancourt, L., Giannetta, J., Brodsky, N.,...Hurt, H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain Research*, 1110, 166-174.

Hermida, M., Segretín, M., Lipina, S., Benarós, S., & Colombo J. (2010). Abordajes neurocognitivos en el estudio de la pobreza infantil: consideraciones conceptuales y metodológicas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 205-225.

Lacunza, B. (2010). Procesamiento cognitivo y déficit nutricional de niños en contextos de pobreza. *Psicología y Salud*, 20(1), 77-88.

Lipina, S. (2006). *Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo. Contribuciones de la neurociencia cognitiva del desarrollo* (2a ed.). Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Lipina, S., Martelli, M., Vuelta, B., & Colombo, J. (2005). Performance on the A-not-B task of Argentinean infants from unsatisfied and satisfied basic needs homes. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39(1), 49-60.

Musso, M. (2010). Funciones ejecutivas: un estudio de los efectos de la pobreza sobre el desempeño ejecutivo. *Interdisciplinaria*, 27(1), 95-110.

Noble, K., Norman, M. & Farah, M. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8(1), 74-87.

Pías, N., Fernández, J., Robaina, R. & Álvarez, M. (2009). Evaluación del desarrollo neurocognitivo implementado mediante un sistema computarizado de pruebas psicométricas. *Bioingeniería y Física Médica Cubana*, 10(3), 23-27.

Prats, L., Fracchia, C., Segretín, S., Hermida, M., Colombo, J. & Lipina, S. (2012). Predictores socioambientales e individuales del desempeño en una tarea atencional con demandas de alerta, orientación y control en niños de edad preescolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 4(2), 19-31.

¿CÓMO PERCIBEN LOS NIÑOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) EL ESTILO DE CRIANZA DE SUS PADRES?

Molina, María Fernanda

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Secretaría de Ciencia y Técnica, UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La percepción que tienen los niños de la relación con sus padres tiene una gran importancia para su desarrollo social y afectivo. El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) tiene un efecto particularmente negativo sobre las relaciones familiares. Es por esto que cabe preguntarse ¿cómo perciben los niños con TDAH los estilos de crianza de sus padres? ¿Difieren de los niños que no presentan TDAH? Para responder a este interrogante se compararon tres grupos de niños de entre 7 y 13 años del Área Metropolitana Bonaerense: un grupo de niños diagnosticados (según criterios del DSM IV) como TDAH por un profesional especializado (n = 31), un grupo de niños derivados a psicoterapia sin el diagnóstico de TDAH (n = 25) y un grupo de niños que no realizaban tratamiento (n = 44). Los niños completaron la Escala Argentina de Percepción de la relación con los padres (Richaud de Minzi, 2007). Se utilizó el análisis de varianza (ANOVA) con pruebas post hoc de Bonferroni para comparar los grupos. Los resultados muestran que los niños con TDAH perciben un mayor control en la relación con su madre que los niños de los otros dos grupos.

Palabras clave

Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Estilos parentales, Niños, Percepción

ABSTRACT

HOW DO THE CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT DISORDER WITH HYPERACTIVITY (ADHD) PERCEIVE PARENTING STYLE?

Children's perception parent-child relationship is very important for their social and emotional development. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) has a particularly negative effect on family relationships. That is why one wonders how children with ADHD perceive parenting styles? Do they differ from children without ADHD? To answer this question three groups of children aged between 7 and 13 years of the Buenos Aires Metropolitan Area were compared: a group of children diagnosed (DSM IV criteria) as ADHD by a specialist (n = 31), a group of children attending psychotherapy without ADHD diagnosis (n = 25) and a group of children who were not attending psychotherapy (n = 44). Children completed the Argentina Perception Scale relationship with parents (Richaud de Minzi, 2007). Analysis of variance (ANOVA) with post hoc Bonferroni test was used to compare the groups. The results show that ADHD children perceive more control in the relationship with their mother than do children in the other two groups.

Key words

Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Parenting style, Children, Perception

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association (2002). *Diagnostic and statistic manual of mental disorders: DSM IV-TR* (4ta ed. Texto revisado). Barcelona: MASSON.
- Deault, L.C. (2010). A systematic review of parenting in relation to the development of comorbidities and functional impairments in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Child Psychiatry and Human Development*, 41(2), 168-192. doi:10.1007/s10578-009-0159-4
- Ellis, B. & Nigg, J. (2009). Parenting practices and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Partial specificity of effects. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(2), 146-154. doi:10.1097/CHI.0b013e31819176d0.Parenting
- Gracia, E., Lila, M. & Musitu Ochoa, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental*, 28(2), 73-81. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58222807>
- Johnston, C. & Mash, E. J. (2001). Families of children with Attention-Deficit/Hyperactivity disorder: Review and recommendations for future research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(3), 183-207. doi:10.1023/A:1017592030434
- Modesto-Lowe, V., Danforth, J. S. & Brooks, D. (2008). ADHD: Does parenting style matter? *Clinical Pediatrics*, 47(9), 865-872. doi:10.1177/000922808319963
- Richaud de Minzi, M. C. (2007). La percepción de estilos de relación con su padre y madre en niños y niñas de 8 a 12 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico Y Evaluación Psicológica*, 1(23), 63-81.

RESÚMENES

LA METACOGNICIÓN Y EL USO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE EN EL ADULTO MAYOR

Avellaneda, Natalia
Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

Se está desarrollando una investigación sobre la metacognición, que es el conjunto de conocimientos y procesos de control correspondientes al propio funcionamiento cognitivo (Flavell, 1979), en el aprendizaje del adulto mayor. Se tratará, en un principio, de conocer los métodos o tácticas que los adultos mayores poseen a la hora de aprender. Para ello se deberá contestar una serie de interrogantes como: qué concepto tienen del aprendizaje, cómo se sienten aprendiendo, cuál es su modo de aprender, qué estrategias utilizan, qué influye en su aprender, qué representación tienen de ellos mismos aprendiendo, etc. A partir de las respuestas a estas preguntas se realizará una intervención, que aportará estrategias que faciliten y motiven el aprender dentro de un espacio que promueva la interacción entre pares, intercambiando ideas, compartiendo vivencias y experiencias personales. La misma se implementará a modo de taller que se efectuará en un hogar de día de la ciudad de La Plata, Buenos Aires. La finalidad será que los adultos mayores logren potenciar sus habilidades de aprendizaje, fomentando una participación activa en el proceso, con una actitud reflexiva, crítica y creativa por parte de ellos. Esto les permitirá analizar su vida y visualizar nuevas perspectivas.

Palabras clave

Adulto mayor, Metacognición, Estilos de aprendizaje, Estrategias, Motivación

ABSTRACT

METACOGNITION AND THE USE OF STRATEGIES FOR LEARNING IN THE OLDER ADULT

Nowadays, there is ongoing research on metacognition, which is the set of knowledge and processes of control corresponding to the cognitive functioning (Flavell, 1979), for learning in the older adult. In the first instance, one will try to understand the methods or tactics that the older adults make use of at the moment of learning. To that end, one will have to answer a series of questions such as: what concept do they have on learning, how do they feel when learning, what is the way they learn, what strategies do they take advantage of, what constitutes an influence in their learning, what representation they have of themselves learning, etc. Based on the answers to these questions, a course will be carried out, which will provide strategies that facilitate and encourage learning within an environment that promotes interaction among peers, exchanging ideas and sharing personal experiences. The course will be implemented in the form of a workshop, in a Retirement Home, in the city of La Plata, Buenos Aires. The aim is that the older adults manage to enhance their learning skills, encouraging their active participation in the process, while maintaining a reflective, critical and creative attitude.

Key words

Older adult, Metacognition, Learning styles, Strategies, Motivation

BIBLIOGRAFIA

- Griffa, M. C. y Moreno, J. E. (2011). Claves para una psicología del desarrollo, Vol. II. Lugar Editorial.
- Romero, M. (2013). La intervención psicopedagógica en la vejez. Construyendo nuestro espacio de intervención. *Aprendizaje hoy*, N°66 año XXVII. Pág. 53 - 65.
- Semerari, A. (2002). Historia, teorías y técnicas de la psicoterapia cognitiva. Paidós Iberical

EL PSICOPEDAGOGO: MÉTODOS DE AFRONTAMIENTOS EN PADRES DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD

Cantero, Vanesa

Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

Este trabajo forma parte de mi tesis final de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la UCALP. Se está llevando a cabo una investigación que aborda e intenta explicar cuáles son los métodos de afrontamiento que utilizan los padres de niños con discapacidad, al momento de ingresar al jardín maternal o al jardín de infantes. El abordaje será considerado desde el rol que el psicopedagogo desempeña dentro de las instituciones antes mencionadas. Este accionar llevara a que el profesional pueda acompañar y brindar toda la ayuda necesaria que los padres soliciten. De esta manera y en conjunto ver cómo es posible que estos adultos sean capaces de regular las respuestas emocionales que suelen aparecer ante estas circunstancias (la teoría del afrontamiento de Lazarus) y logren atravesar este periodo en forma saludable, tanto para el niño como para ellos mismos. Brindando desde el área psicopedagógica, técnicas que le permitan a los padres, elaborar esta situación estresante, de pensar si su hijo podrá, si ellos podrán. Para poder llevar a cabo este proyecto se investigara sobre los mecanismos de afrontamientos, sobre el rol del psicopedagogo (Psicopedagogía y necesidades educativas especiales, Instituto Gubel) y sobre la intervención que este mismo puede llegar a realizar dentro del jardín maternal o de Infantes.

Palabras clave

Afrontamiento, Rol, Psicopedagogo, Discapacidad

ABSTRACT

THE PSYCHOLOGIST: METHODS CONFRONTATIONS IN PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

This work is part of my final thesis in the Bachelor of Psychology UCALP. He is conducting research that addresses and attempts to explain what coping methods used by parents of children with disabilities, upon entering the daycare center or kindergarten are. The approach will be considered for the role the psychologist plays within the aforementioned institutions. These actions carry the professional to accompany and provide all necessary assistance requested by parents. Thus together and see how it is that these people are able to regulate emotional responses that often occur under these circumstances (coping theory of Lazarus) and achieve through this period in a healthy way, both for the child and it same. Providing educational psychology from the area, techniques that allow parents, develop this stressful situation, to think if your child may, if they can. To carry out this project is to investigate the mechanisms of confrontations on the role of the psychologist (Psychology and special needs education, Institute Gubel) and that the same intervention can get to perform in the garden or nursery-kindergarten. May somehow contribute to this process is so difficult for parents of children with disabilities.

Key words

Coping, Role, Psychologist, Disability

BIBLIOGRAFIA

- Scholand, C. (2003) *¿Alguna vez mi hijo podrá?*, Buenos Aires, lumen.
- Hernandez, P. (2002) *Los moldes de la mente. Mas alla de la inteligencia*, La Laguna, Tofar publicaciones.
- Castañó, Elena, Felipe y Benito Leon del Barco (2010) *Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conductas interpersonales*, Extremadura España, Universidad de extremadura.
- Psicopedagogia integración escolar (2011) *Psicopedagogia y necesidades educativas especiales*, Buenos Aires, Instituto Gubel.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AFRONTAMIENTO POSITIVO EN MADRES DE BEBÉS NACIDOS PREMATUROS INTERNADOS EN LA UNIDAD DE CUIDADOS INTENSIVOS NEONATALES (UCIN)

Caruso, Agostina

UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La prematuridad es la principal causa de ingreso a las Unidades de Cuidados Intensivos (UCIN), y una de las principales razones de mortalidad infantil, constituyéndose en un problema de salud pública, que se compone de factores biológicos, ambientales y sociales (unicef, 2011). El objetivo del presente trabajo es analizar la Inteligencia Emocional, el Afrontamiento, y existencia de asociaciones entre ambas variables en 52 madres de bebés prematuros que han sido internados en la UCIN. Los instrumentos utilizados para tal fin han sido, por un lado, la Escala de Habilidades y Competencias Emocionales (ESCQ 45), Taksic (2001), Adaptación: Mikulic (2008); y el Inventario para evaluar las Respuestas de Afrontamiento (CRI), Moss & Moss (1993), Adaptación: Mikulic (1998), Adaptación a UCIN: Caruso & Mikulic, (2010). Los resultados obtenidos permiten observar la existencia de un mayor nivel del manejo y la regulación de las emociones, siguiendo como habilidad la percepción y el entendimiento de las mismas, y por último la habilidad para expresar y dar nombre a las emociones. En relación a las respuestas de afrontamiento más utilizadas, se destacan: la revalorización positiva de la situación, y la tendencia a realizar acciones para resolver el problema. Por último, al estudiar las asociaciones existentes entre ambos constructos se han hallado correlaciones significativas.

Palabras clave

Nacimiento prematuro, Afrontamiento, Inteligencia emocional, Unidad de cuidados intensivos neonatales

ABSTRACT

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND POSITIVE COPING IN MOTHERS OF PRETERM NEWBORN HOSPITALIZED IN NEONATAL INTENSIVE CARE UNIT (NICU)

Preterm birth, defined as childbirth occurring at less than 37 completed weeks of gestation, is a major determinant of neonatal mortality and morbidity and has long-term adverse consequences for health. Around 9.6% of all births worldwide, are preterm. The hospitalization of a premature baby in the Neonatal Intensive Care Unit (NICU) becomes a stressful life event for the mother. Different cope responses are developed in order to face demands, external as well as internal, always overcoming their resources, trying in this way to adapt themselves to the stressful situation. The purpose of the present study is to examine the Emotional Intelligence and coping in mothers of preterm newborn hospitalized in NICU. The study is conducted on a sample of 52 mothers whose babies are hospitalized at NICU in Buenos Aires City private hospital. The instruments used in this research are Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ-45, Taksic, 2001; Argentinean Version: Mikulic, 2008) and

Coping Response Inventory (CRI, Moos & Moos, 1993; Argentinian Version, Mikulic, 1998). Results show that high emotional intelligence levels are associated with coping strategies based on the approach to the problem and problem solving, while low levels are associated with coping strategies based on avoidance.

Key words

Preterm birth, Coping, Emotional Intelligence, Neonatal intensive care unit

BIBLIOGRAFIA

- Barriball, L., Fitzpatrick, J. & Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse Educ Today*, 31(8), 855-60.
- Davis, S. & Humphrey, N. (2012). Emotional intelligence predicts adolescent mental health beyond personality and cognitive ability. *Personality and Individual Differences*, 52, 144-149. DOI:10.1016/j.paid.2011.09.016
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and Incremental validity using the Trait Meta-mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2011). Derechos de los Recién Nacidos Prematuros. Derecho 9: que sus familias los acompañen todo el tiempo. UNICEF:Argentina.
- Galimberti (2011). Recién nacido prematuro internado en unidad de cuidados intensivos neonatales, estrés maternal y modelos de intervención. Recuperado de <http://www.centroipcc.com.ar/pdfs/psicologiadeldesarrollo.pdf>
- González Serrano, F. (2009). Nacer de nuevo: La crianza de los niños prematuros: la relación temprana y el apego. *Cuadernos de Psiquiatría y psicoterapia del niño y el adolescente*. 48: 61-80.
- Hendler, L., Kielmanowicz, R., Reingold, M. & Rotman, M. (2012). *INFANCIA & COMPAÑÍA La vida emocional del bebé y del niño pequeño*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Jiménez Parrilla, F., Loscertales Abril, M., Martínez Loscertales, A., Merced Barbancho, Morant, M., Lanzarote Fernández, D., Macías, C. & Nieto Rivera, C. (2003). Padres de recién nacidos ingresados en UCIN, impacto emocional y familiar. *VOX PAEDIATRICA*, 11(2), 17-33.
- Larguía, A.M., Lomuto, C., González, M.A. (2006). Guía para transformar maternidades tradicionales en maternidades centradas en la familia. Buenos Aires: Fundación Neonatológica para el Recién Nacido y su Familia.
- Mikulic, I.M. (2008). Adaptación del Cuestionario de Habilidades y Competencias Emocionales (ESCQ-45 -Taksic, 2001).
- Miles, M.S. & Holditch Davis, D. (1997). Parenting the prematurely born child: pathways of influence. *Seminars in Perinatology*, 21, 254-266.
- Moos, R. (1993). *Coping Responses Inventory*. Odessa, Florida: Psychological

cal Assessment Resources.

Moos, R. (1986). *Coping with Life Crises: An Integrative Approach*. New York: Plenum.

Nikodem, M. (2009). *Niños de alto riesgo. Intervenciones tempranas en el desarrollo y la salud infantil*. Buenos Aires: Paidós.

Oiberman, A. (2009). *Paternalismo y maternaje: errores y aciertos en la crianza, curso de seguimiento de RN de riesgo, SAP*.

Oiberman, A., Santos, S., Galli, M., Mansilla, M., Fernández, M., Cicala, T., Nieri, L. (2011). *Detección de situaciones de riesgo psicosocio-perinatal*. V Congreso Marplatense de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Ruiz, A.L. (2004). *El bebé prematuro y sus padres*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Singer, L.T., Salvator, A., Guo, S., Collin, M., Llien, L. & Baley, J. (1999). Maternal psychological distress and parenting stress alter the birth of a very low-birth-weight infant. *JAMA*, 281, 799-805.

Taksic, V. (2001). *Uspitnici emocionalne kompetentnosti (inteligencije) Emotional Skills and Competence Questionnaires (ESCQ)*. In: K. Lackovic-Grgin. & Z. Penezic. *Zbirka psihologijskih mjernih instrumenata*. The collection of psychological instruments. Faculty of Philosophy in Zadar.

Vega, E. (2006). *El psicoterapeuta en Neonatología Rol y estilo personal*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Videla, M. & Grieco, A. (1993). *Parir y Nacer en el Hospital*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Wons, A. & Bargiel-Matusiewicz, K. (2011). The emotional intelligence and coping with stress among medical students. *Wiad Lek*, 64(3),181-7.

REVISIÓN TEÓRICA DEL FUNCIONAMIENTO REFLEXIVO MATERNO Y SUS APORTES AL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA CLÍNICA EN PRIMERA INFANCIA

Catoni, Inés; Herzberg, Francisco
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Como estudiantes de Psicología, colaboradores en el equipo dirigido por la Prof. Clara R. de Schejtman que desarrolla el “Estudio de interacciones lúdicas en madres y niños preescolares. Relaciones entre interacción afectiva, simbolización, temas y contenidos de juego, género de los niños y funcionamiento reflexivo y estilos maternos” (UBACyT 2013-2016). En éste marco, el presente trabajo propone realizar una revisión bibliográfica sobre el “Funcionamiento Reflexivo Materno” como operacionalización de la capacidad materna de comprender y significar acciones y estados mentales, propios y del hijo (Slade, 2005). Partiremos del desarrollo de diversos conceptos propuestos por distintas escuelas psicológicas: Teoría de la Mente (Premack y Woodruff, 1979), desarrollada por la Psicología Cognitiva; Identificación Primaria en la constitución psíquica (Freud, 1930), y Capacidad de Rêverie (Bion, 1966), desde el Psicoanálisis. Basado en dichos desarrollos, Fonagy propone el Funcionamiento Reflexivo como una operacionalización de la Mentalización (Fonagy, 1993), instrumento adaptado por Slade al elaborar la Entrevista de Desarrollo Parental -PDI- (Slade, 2005). Este instrumento aporta y enriquece al campo de la investigación y de la clínica en primera infancia, brindando aspectos y particularidades de la función materna y el vínculo madre-niño en los primeros años de vida, a partir del propio discurso materno.

Palabras clave

Funcionamiento Reflexivo Parental, Investigación, Primera infancia, Madres

ABSTRACT

THEORETICAL REVISION OF THE MATERNAL REFLECTIVE FUNCTIONING AND ITS CONTRIBUTIONS TO THE INVESTIGATION AND CLINICAL FIELDS IN FIRST INFANCY

We are Psychology students, collaborators in the team directed by the Prof. Clara R. Schejtman, which has an ongoing investigation programme which studies the dyadic affective regulation, self-regulation and symbolization processes in the child, and their relation with the maternal reflective functioning and self-esteem. Our study is set within this frame, and it intends a bibliographical revision about the “Maternal Reflective Functioning”, which is the operationalization of the maternal capacity to understand and name her own and her infant's actions and mental states (Slade, 2005). We find our starting point in the conceptual development of different psychological branches: The Theory of the Mind (Premack and Woodruff, 1979), developed by the Cognitive Psychology; the primary identification in the psychic constitution (Freud, 1930), and the Rêverie capacity (Bion, 1966), from the Psychoanalysis. Based in these developments, Fonagy promotes the Reflective Functioning as the operationalization of the Mentalization (Fonagy, 1993). This instrument was later adapted by Slade, who worked on the Parental

Development Interview -PDI- (Slade, 2005). This instrument contributes and enriches the investigation and clinical fields in first infancy, providing aspects and particularities of the maternal function and the mother-child bond during the child's first years, through the mothers own speech.

Key words

Parental Reflective Functioning, Investigation, First Infancy, Mothers

BIBLIOGRAFIA

Huerin, V.; Duhalde, C.; Esteve, M.J.; Zucchi, A. “Funcionamiento Reflexivo Materno: un modo de abordar el estudio de la relación madre-niño.” En Schejtman, C (Comp.). Primera infancia. Psicoanálisis e Investigación. Cap. 6.

Riviere, A.; Nuñez, M. “Investigaciones empíricas sobre las destrezas mentalistas”. En La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales. Cap. 1.

PREMATURIDAD E INTERACCIÓN TEMPRANA: DIFICULTADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN VÍNCULO AFECTIVO ADECUADO

Díaz Juskiewicz, Natalia Soledad
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito demostrar las características particulares que exhibe la prematuridad en relación a la interacción temprana. Se propone un recorrido por diferentes teorías e investigaciones acerca del recién nacido, el parto prematuro, su repercusión, las dificultades en la construcción de un vínculo afectivo adecuado y el modo en que incide en el desarrollo integral del niño. El parto a pretérmino ocasiona elevados niveles de angustia, incertidumbre y temor en el entorno familiar. Esto tiene secuelas que influyen en la relación temprana del bebé y sus progenitores, especialmente la madre. El prematuro queda expuesto a condiciones ambientales para las cuales todavía no se encuentra preparado somáticamente ni psicológicamente. Por ello, los adultos encargados de su cuidado deben aprender a contenerlo, buscar formas de reducir la estimulación excesiva y ajustar sus propias respuestas conductuales, mediante la empatía y la identificación con este. A modo de conclusión final, es fundamental promover y estimular el contacto temprano del bebé prematuro con sus figuras parentales, a través de intervenciones y estrategias interdisciplinarias, con el objetivo de fortalecer los recursos de la familia y del niño, minimizando el impacto de las vulnerabilidades vinculadas a su inmadurez física y psicológica.

Palabras clave

Neonato, Parto Prematuro, Vínculo Temprano, Figuras parentales

ABSTRACT

PREMATURITY AND EARLY INTERACTION: DIFFICULTIES IN THE CONSTRUCTION OF A RIGHT EMOTIONAL RELATIONSHIP

This paper aims to demonstrate the specific characteristics exhibited by prematurity in relation to early interaction. A journey through different theories and research on newborn, premature labor, its impact, the difficulties in building an adequate bonding and how it affects the development of the child is proposed. The preterm birth brings high levels of anxiety, uncertainty and fear in the family. This has consequences that influence the early relationship of the baby and the parents, especially the mother. Preterm is exposed to environmental conditions for which it isn't yet prepared somatically or psychologically. Therefore, adult caregivers must learn to contain it, find ways to reduce excessive stimulation and adjust their own behavioral responses, through empathy and identification with it. As a final conclusion, it is essential to promote and encourage early contact with their premature baby parental figures, through interdisciplinary interventions and strategies in order to strengthen the resources of the family and the child, minimizing the impact of vulnerabilities linked to physical and psychological immaturity.

Key words

Neonate, Prematurity, Early Relationship, Parental Figures

BIBLIOGRAFIA

- Ammaniti, M. (1991). Maternal representations during pregnancy and early mother-infant interactions. *Infant Mental Health Journal*, 12, 246-255.
- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M. & Woscoboinik (2012). Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Fundación Kaleidos.
- Botet, F. & Figueres, J. (2005) Supervivencia y secuelas en recién nacidos de menos de 1500 g. como indicador de calidad técnica. *Todo Hospital*, 217. 311-316.
- Bowlby, J. (1989). Una base segura: aplicaciones clínicas de la teoría del apego. Buenos Aires: Paidós
- Bozzalla L. & Naiman F. (2013). Acerca del recién nacido: desarrollo y subjetividad. Buenos Aires: UBA, Facultad de Psicología, Depto. de Publicaciones.
- Brazelton, T.B. & Cramer, B. (1993). La relación más temprana. Buenos Aires: Paidós.
- Calzetta, J.J. (2006). Algunas puntualizaciones sobre los momentos iniciales en la constitución del aparato psíquico. Buenos Aires: UBA, Facultad de Psicología, Depto. de Publicaciones.
- Calzetta, J.J. & Cerdá, M.R. (2011). Los trastornos severos del desarrollo y el proceso de constitución psíquica. Buenos Aires: UBA, Facultad de Psicología, XVIII Anuario de Investigaciones.
- Fonagy, P. (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: Una nueva teoría. *Aperturas Psicoanalíticas*, 3.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Kennedy, R., Mattoon, G. & Target, M. (1995). Attachment, the reflective self and borderline states: The predictive specificity of the Adult Attachment Interview and pathological emotional development. En S. R. Muir & J. Kerr (Eds.). *Attachment Theory: Social, Developmental and Clinical Perspectives* (pp. 233-279). New York: Analytic Press
- Fustiñana, C., Ruiz, A. L. (2002) Situaciones críticas en una unidad de cuidados intensivos neonatales. En Beker, E., Beltrán, M. C., Besozzi, A. (comp.) *Intervenciones en situaciones críticas. Prácticas Interdisciplinarias*. Buenos Aires: Catálogos.
- Freud, S. (1981 (1916-1917)). Lecciones Introductorias al Psicoanálisis. En *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldberg, S. (1979). Attachment in infants at risk: Theory, research and practice. *Journal on infant young children*, 2 (4), 11-20.
- Gómez Papi, A., Pallás Alonso, C. R., Aguayo Maldonado, J. (2007) El método de la madre canguro. *Acta Pediátrica Española*, 65(6), 286-291.
- Kreisler, L., Fain, M. & Soulé, M. (1999). El niño y su cuerpo. Estudios sobre la clínica psicósomática de la infancia. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. (1989). Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lebovici, S. (1983). El lactante, su madre y el psicoanalista. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mesa, A.M & Gómez, A. C (2010). La Mentalización como estrategia para promover la Salud Mental en bebés prematuros. *Revista Latinoamericana*

de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8, 835-848.

Olexa, M. & Stern, M. (1999). The vulnerable child syndrome. En *The encyclopedia of parenting theory and research*, (pp.469-470). Nueva York: Greenwood, Plenum.

Rossel, K., Carreño, T. & Maldonado, M.E (2002). Afectividad en madres de niños prematuros hospitalizados. Un mundo desconocido. *Revista chilena de pediatría*, 73.

Ruiz, A. L. (2004). *El bebé prematuro y sus padres*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ruiz, A.L., Cerianai, J.M., Cravedi, V. & Rodríguez, D. (2005). Estrés y depresión en madres de prematuros: un programa de intervención. *Archivo Argentino de Pediatría*, 1, 36-45.

Sastre Riba, S. (2009). Prematuridad: análisis y seguimiento de las funciones ejecutivas. *Revista Neurológica*, 48,113-118.

Stern, D. (1978). *La primera relación madre-hijo*. Madrid: Ed. Morata.

Stern, D. (1990). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós.

Stern, D. (1997). *La constelación maternal: la psicoterapia en las relaciones entre padres e hijos*. Barcelona: Paidós

Valls, J.L. (2004). *Metapsicología y modernidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Vives, J. & Lartigue, T. (1994). *Manual de Psicoterapia Breve Durante el Embarazo y la Lactancia*. México: Universidad Iberoamericana.

Winnicott, D. (1965). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D. (1979). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Laia.

Winnicott, D. (1993). *La naturaleza humana*. Buenos Aires: Paidós.

INTERVENCIONES SUBJETIVANTES EN NIÑOS Y ADOLESCENTES EN RIESGO SOCIAL

Dubkin, Alicia; Camalli, Graciela Cristina; Lassalle, María Paula; Mrahad, María Cecilia; Mendez, María Cecilia

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El Programa de Extensión Universitaria, "Aportes de la psicología evolutiva al trabajo con niños y adolescentes en situaciones de riesgo social" de la cátedra Psicología Evolutiva - niñez, Facultad de Psicología, UBA, el equipo de docentes y estudiantes, desde el 2001, realizan semanalmente un trabajo de enriquecimiento simbólico en distintos hogares de tránsito de la ciudad de Buenos Aires, los cuales alojan niños y adolescentes separados judicialmente de su familia. Consideramos la infancia como un tiempo en el cual se dan encuentros fundantes de la subjetividad brindando una malla identificatoria en las formas de pensar y actuar. El fracaso o falla en la función de sostén en las instituciones familiares y sociales, producen como efecto un desfondamiento que deja su marca en la constitución psíquica. El programa ofrece la posibilidad de construcción de un espacio potencial entre los niños/adolescentes y el ambiente, a través de intervenciones sostenidas en el tiempo, con intención subjetivante, permitiendo el despliegue de la creatividad, nuevos modos de producción simbólica y recomposición de los aspectos fallidos del psiquismo, producto de irrupciones traumáticas que interfieren en la continuidad del desarrollo psíquico. El espacio de intercambio genera una experiencia afectiva nueva y una significación singular para el sujeto.

Palabras clave

Trauma, Simbolización, Continuidad, Subjetivación

ABSTRACT

SUBJECTIVISING INTERVENTIONS WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS AT SOCIAL RISK

The University Extension Program, "Contributions of developmental psychology to the work with children and adolescents at social risk" related to the cathedra II Psychology - Childhood, University of Buenos Aires, the team of teachers and students, since 2001, made weekly enrichment work in foster care homes in the city of Buenos Aires, which house children and adolescents judicially separated from her family. We consider childhood as a time in which founding events of the subjectivity occur providing an identifying net in the ways of thinking and acting. The failure or flaw of the supportive function in family and social institutions, produce a downfall that leaves its mark on the psychic constitution. The program offers the possibility of building a potential space between children/ adolescents and the environment, through sustained interventions over the time, with subjectivising intention, enabling the deployment of creativity, new ways of symbolic production and the mending of the failed aspects of the psyche, as a result of the traumatic intrusions that interfere with the continuity of psychological development. The exchange space generates a new affective experience and a unique significance for the subject.

Key words

Trauma, Symbolization, Continuity, Subjectivization

BIBLIOGRAFIA

- Aulagnier, P. (1977) *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Benyakar, M. y Schejtman, C. (1998), "Salud mental de los niños en guerra, atentados y desastres naturales", en *Postdata. Revista de Psicoanálisis*, año II, Nº 3, Buenos Aires, Homo Sapiens-Fundación Estudios Clínicos en Psicoanálisis.
- Bion, W. (1962) *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Bleichmar, S. (1993) *La fundación de lo inconsciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2000) *Clínica Psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2003) "Conceptualizaciones de catástrofe social. Límites y encrucijadas", en *Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales. La experiencia argentina* Paidós.
- Calzetta, J.J. (2004) *La Depravación Simbólica. Cuestiones de Infancia*. Revista de psicoanálisis con niños. UCES. Buenos Aires.
- Dubkin, A.; Camalli, G.C.; Mrahad, M.C.; Sarotti, C.; Raznoszczyk De Schejtman, C. (2012). "Vulnerabilidad psíquica y simbolización. Efectos arrasadores y experiencias productoras de subjetividad" en *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Tomo 3. Buenos Aires. Facultad de Psicología. 2012.
- Freud, S. (1895) "Proyecto de una psicología para neurólogos", en *Obras completas*. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1985
- Freud, S. (1920) "Más allá del Principio del Placer", en *Obras Completas*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1985.
- Freud, S. (1923) "El yo y el ello" en *Obras completas*. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1985
- Freud, S. (1926) "Inhibición, síntoma y angustia" en *Obras completas*. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1985
- Gluzman, G.; Dubkin, A. y Schejtman, C. (2008) "De la desinversión del saber al deseo de aprender. Experiencias y reflexiones acerca de los procesos de simbolización en niños en situación de vulnerabilidad social", en *Primera Infancia. Psicoanálisis e investigación*. Buenos Aires. Ed. Akadia. 2008
- Green, A. (1983) *Narcisismo de vida, narcisismo de muerte*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Green, A. (2005) *Jugar con Winnicott*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Kristeva, J. (1996) *Sentido y sinsentido de la revuelta. Literatura y psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial universitaria de Buenos Aires.
- Lewkowicz, I. (2004) *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires. Espacios del saber. Ed. Paidós. 2004
- Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Ed. Paidós
- Mannoni, M. (1992) *Lo que le falta a la verdad para ser dicha*. Paris. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Mannoni, M. (1979) "La otra escena". Bs As. Amorrortu.

Pelento, M.L. (2003) "Efectos de la catástrofe social. Intervención en la clínica", en Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales. La experiencia argentina. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Pelento, M.L. (2008). "En torno al nacimiento. Nuevas figuras de la desprotección". En Primera Infancia. Psicoanálisis e Investigación. Buenos Aires: Ed. Akadia

Schejtman, C. (2008) "Aportes de la investigación observacional empírica de las interacciones tempranas a la comprensión psicoanalítica de la estructuración psíquica" en Primera Infancia. Psicoanálisis e investigación. Buenos Aires. Ed. Akadia. 2008

Schejtman, C.; Vardy I.; Leonardelli, E.; Silver, R.; Umansky, E.; Lapidus, A.; Mindez, S.; Duhalde, C.; Huerin, V. (2003) "Aportes de la Investigación Empírica en Infantes a la comprensión psicoanalítica de la estructuración psíquica" en XI Anuario de Investigaciones. Buenos Aires. Facultad de Psicología- UBA. 2003.

Ulloa, F. (1995) Novela Clínica Psicoanalítica. Historia de una práctica. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Winnicott, D. (1971) Realidad y juego. Barcelona, España. Ed. Gedisa.

EL RAZONAMIENTO SOBRE LO VIVIENTE EN NIÑOS DE CONTEXTOS URBANO Y RURAL

García, Milagros; Ventura, Ana Clara; Vivaldi, Romina Antonela; Taverna, Andrea
Instituto Universitario del Gran Rosario. Argentina

RESUMEN

¿Cómo razonan los niños sobre el entorno natural? Se ha postulado que el razonamiento biológico infantil conlleva un cambio conceptual desde una concepción antropocéntrica de lo viviente (humanos como prototipo) hacia un bio-centrismo (humanos como un ser viviente más) y desde una causalidad psicológica de los fenómenos biológicos (“respiramos porque queremos sentirnos bien”) hacia una causalidad mecanicista (“respiramos porque los pulmones toman oxígeno”) (Carey, 1985). Investigaciones transculturales subsiguientes sugieren que el razonamiento biológico puede variar en función de los modelos culturales y el grado de contacto con el mundo natural (Hatano, et al, 1999; Ross, et al, 2003, Taverna, et.al, 2012; en prensa). Este estudio en ejecución explora concepciones sobre lo viviente en 45 niños de tres grupos de edad (4-5, 7-8, 10-11) de contextos urbano y rural mediante un cuestionario y una tarea de inferencia inductiva. Los resultados preliminares parecen mostrar que si bien ambos grupos exhibirían los mismos patrones de razonamiento biológico, en los niños urbanos la concepción biocéntrica/mecanicista emergería después que en los niños rurales. Estos resultados podrían proveer evidencia de que la experiencia con el entorno puede influir en el desarrollo de las habilidades con las que los niños razonan y explican lo viviente.

Palabras clave

Razonamiento infantil, Seres vivientes, Experiencia contexto

ABSTRACT

FOLKBIOLOGICAL REASONING IN CHILDREN FROM URBAN AND RURAL CONTEXTS

How do children reason about the natural world? It has been postulated that children's biological reasoning involves a conceptual change from an anthropocentric conception of living things (humans as prototype) to a bio-centrism (human as a living thing among others), and from a psychological explanation of biological phenomena (“we breathe because we want to feel good”) to a mechanistic causality (“we breathe because the lungs take in oxygen”) (Carey, 1985). Subsequent cross-cultural research suggests that children's biological reasoning can vary as a function of their cultural models and the degree of contact with the natural world (Hatano, et al, 1999; Ross, et al, 2003, Taverna, et. al, 2012, in press). This ongoing study explores the living thing conceptions of 45 children in three age groups (4-5, 7-8, 10-11) from urban and rural contexts through a questionnaire and an inductive inference task. Preliminary results seem to show that while both groups would exhibit the same patterns of biological reasoning, the biocentric/mechanistic conception would emerge later in urban children than in rural ones. These results could provide evidence that the experience with the environment may influence the development of skills with which children can reason about and explain the living thing.

Key words

Folkbiological reasoning, Living things, Experience context

BIBLIOGRAFIA

- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1999). A developmental perspective on informal biology. En D. L. Medin & S. Atran (Eds.), *Folkbiology* (pp. 321-354). Cambridge, MA: MIT Press.
- Ross, N., Medin, D., Coley, J.D. & Atran, S. (2003). Cultural and experimental differences in the development of folkbiological induction. *Cognitive Development*, 18(1), 25-47.
- Taverna, A., Waxman, S., Medin, D., Peralta, O. (2012). Core-folkbiological concepts: New evidence from Wichí children and adults. *Journal of Cognition and Culture*, 12(3-4) 339-358.

SÍNDROME DE DOWN: ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA DESDE UN MÉTODO GLOBAL

Gondell, Mora

Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de mi proyecto de tesis de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Católica de La Plata. Esta investigación se está llevando a cabo durante el corriente año y finalizará en el mes de diciembre. Se basa en el análisis de uso y resultados de métodos globales para la enseñanza de la lectura y escritura en niños con síndrome de Down. Dichos métodos parten de unidades mayores y concretas (frases o palabras) para llegar, a unidades más pequeñas y abstractas (sílabas y letras). Fundamentado en que los niños perciben, primero, la globalización de las cosas y, luego, detalles. Un ejemplo de este abordaje es el Método de lectoescritura de Victoria Troncoso y Mercedes del Cerro (1998). Este se investigará para ser dado a conocer a profesionales idóneos. Es necesario mencionar que, hace 30 años, las personas con síndrome de Down no sabían leer, se los consideraba sin dicha capacidad. Hoy, sabemos que no solo cuentan con la capacidad de su adquisición, sino que la lectoescritura es una herramienta fundamental para el desempeño personal, un bien cultural e instrumento de desarrollo que abre las puertas de un mundo social, educativo y laboral, aumentando el potencial individual.

Palabras clave

Lectoescritura, Instrumento de desarrollo, Potencial, individual, Métodos globales

ABSTRACT

DOWN SYNDROME: ACQUISITION OF READING AND WRITING FROM A GLOBAL METHOD

This work is part of my thesis project of the Degree in Psychopedagogy of the Universidad Católica de La Plata. This research is being carried out during the current year and it will end in December. It is based on usage analysis and results of global methods for teaching children with Down syndrome how to read and write. These methods begin with greater and concrete units (words or phrases) to end with smaller abstract units (syllables and letters). This is based on the fact that children perceive globalization of things first and details later on. An example of this approach is the method of literacy of Victoria Troncoso and Mercedes del Cerro. It will be investigated to be shown to skilled professionals. It is necessary to mention that 30 years ago most people with Down syndrome did not know how to read, they did not have the capacity to do it. Nowadays, we know that not only they have such capacity but also literacy is an essential tool for personal performance, a cultural asset and a development tool that leads to a social, educational and business market, increasing individual potential.

Key words

Literacy, Development instrument, Individual potential, Global methods

BIBLIOGRAFIA

Fundacion Ibeoamericana Down 21. Lectura y Escritura. Recuperado en http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=1136%3Alectura-y-escritura&catid=92%3Aeducacion&Itemid=2084&showall=1

National Down Syndrome Congress (2014). Enseñanza de lectura y escritura a personas con síndrome de Down. Recuperado en <http://blogenespanol.ndsccenter.org/ensenanza-de-lectura-y-escritura-a-personas-con-sindrome-de-down/>

Troncoso V. y del Cerro, M. (1998) Síndrome de Down: lectura y escritura. Editorial Masson.

TALLERES CON ADULTOS MAYORES: ESTRATEGIAS Y MODOS DE INTERVENCIÓN

González Oviedo, Micaela
Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

El siguiente trabajo de investigación forma parte de mi proyecto de tesis para la Licenciatura en Psicopedagogía de la UCALP. Este trabajo está orientado a la descripción de los beneficios que le otorgan a las personas mayores, la realización de cursos y talleres de su agrado y que estimulen sus funciones cognitivas. En este caso se evaluará y describirá la labor (y sus consecuentes beneficios) de PEPAM: el Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores. Dicho programa desarrolla su actividad en la Facultad de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata. Su actividad está ligada al desarrollo de cursos como "Iniciación a la Expresión Dramática", "Taller de Pintura", "Taller de Ejercitación de la Memoria", etc. Sus objetivos principales son la integración de la persona mayor a actividades creadoras, generar en ellos un nuevo horizonte de vida, lograr que participen activamente en la sociedad, que desarrollen nuevos intereses, que formen un grupo de pertenencia. La metodología a utilizar, para poder recabar todos los datos pertinentes, serán entrevistas: a los directivos, a los talleristas y a los adultos mayores que concurren. Se desarrollarán durante todo el año, finalizando en Diciembre.

Palabras clave

Personas mayores, Cursos, Talleres

ABSTRACT

FACTORIES WITH GREATER ADULTS: STRATEGIES AND WAYS OF INTERVENTION

This work is part of my Tesis Plan, to achieve the degree of Licenciada en Psicopedagogía in the UCALP. This work is oriented to the description of benefits that greater people grant to him, the accomplishment of courses and factories of their affability and that they stimulate his cognitivas functions. This case will evaluate and describe the work (and its consequent benefits) of PEPAM: Program of Permanent Education of Greater Adults. This program develops its activity in the Faculty of Journalism of the National University of the Silver. Its activity is bound to the development of courses like "Initiation to the Dramatic Expression", "Painting Factory", "Factory of Ejercitación of the Memory", etc. Primary targets are integration of person greater to activities creative, generate in them new horizon of life, obtain that they participate actively in society, which they develop new interests, that form a property group. The methodology, to be able to successfully obtain all data, will be interviews: to directors, to talleristas and the adults greater than they concur. Will be developed the year throughout, finalizing in December.

Key words

Old people, Courses, Factories

BIBLIOGRAFIA

Ardila, A. (1986) La Vejez: Neuropsicología del Fenómeno del Envejecimiento. Medellín - Prensa Creativa.

Freeman, A. (1988) Cognitive therapy of personality disorders. General treatment considerations. Berlín: C. Springer - Verlag.

PEPAM- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: UN ANÁLISIS POSIBLE SOBRE LOS INSTRUMENTOS NORMATIVOS Y LEGALES

Hernández Salazar, Vanesa; Pereyra, Josefina; Soloaga Piatti, Natalia Luján; Urtubey, Elisa
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente artículo se enmarca en el proyecto "La investigación con niños en Psicología del Desarrollo: dimensión ético-deontológica y sus implicancias en la responsabilidad del psicólogo", realizado por el equipo docente de la Cátedra de Psicología Genética de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Dicho proyecto consiste en un estudio teórico de revisión y actualización bibliográfica, en base a una metodología de análisis de contenido cualitativo, cuyo propósito es identificar, relevar y analizar instrumentos normativos y legales -nacionales e internacionales- que regulan los aspectos éticos de la investigación con niños. En esta reseña nos proponemos revisar y realizar un análisis crítico de estos instrumentos normativos y considerar su aplicación en la Psicología del Desarrollo. Particularmente se analizará en cuáles de ellos se hace mención específica a los aspectos éticos que se han delimitado. De tal revisión se desprende no sólo su posible empleo en dicha área de la psicología, sino también la posible complementariedad entre las normativas seleccionadas.

Palabras clave

Investigación, Niños, Psicología del desarrollo, Normativas legales

ABSTRACT

RESEARCH ON DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY IN CHILDREN: A POSSIBLE ANALYSIS ABOUT LEGAL AND NORMATIVE INSTRUMENTS
This article is part of the the project "Research on Developmental Psychology in children: the ethical - deontological dimension and its implications in psychologist's responsibility", developed by a group of teachers of Genetic Psychology at Universidad Nacional de La Plata. This is a review of up to date bibliography and theoretical study based on a qualitative analysis methodology. The purpose is to identify, survey and analyze legal and normative instruments - national or international - that regulate ethical aspects of children research. In this review we intend to examine and make a critical analysis of those legal instruments and evaluate its application in Developmental Psychology. Especially, those in which the ethical aspects described above are mentioned. The main result of the study suggests that the scope of application of this normative goes far beyond the area of psychology. There were also found complementary in different norms in application.

Key words

Research, Children, Developmental psychology, Legal instruments

BIBLIOGRAFIA

- American Psychological Association (2010). Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct. Recuperado desde: <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 635 - 648.
- Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires (1986/2000). Código de Ética. Recuperado desde: <http://www.colegiodepsicologos.org.ar/info/legislacion/textos/CodEtica.htm>
- Cullen, C. (1998). El debate ético contemporáneo. *Revista Enoikos*. En busca de la ética perdida, Año VI, No 13 pp. 27-32.
- Federación de Psicólogos de la República Argentina (1999). Código de Ética. Recuperado desde: http://www.psicologos.org.ar/docs/Codigo_de_etica.pdf
- Organización de Naciones Unidas (2009). Observación No 12: El derecho del niño a ser escuchado. Recuperado desde: www2.ohchr.org/spanish/law/
- Organización de las Naciones Unidas (2005). Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. Recuperado desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1991). Principios para la protección de los enfermos mentales y el mejoramiento de la atención en salud mental. A.G. res. 46/119, 46 U.N. GAOR Supp. (No. 49) p. 189.
- Organización de Naciones Unidas (1989). Convención de los Derechos del Niño. Recuperado desde: www2.ohchr.org/spanish/law/
- Society for Research in Child Development (1991). Ethical Standards in Research. Recuperado desde: <http://www.srccd.org/about-us/ethical-standards-research>

ESCUCHANDO LAS VOCES INFANTILES EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Paladino, Celia; Gorostiaga, Damian

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Dada la importancia de la escucha reflexiva de las voces infantiles como herramienta interpretativa la proponemos para conocer las representaciones de niñas y niños escolares sobre el maltrato entre pares. Somos conscientes de que las voces infantiles son ambiguas y están constantemente limitadas y determinadas por múltiples factores, tales como nuestros propios supuestos acerca de la infancia, el uso particular del lenguaje, los contextos institucionales en los que operamos y en general la ideología y las prácticas discursivas que prevalecen. Reconocemos el carácter situado de las voces y sus límites en el contexto de la investigación cualitativa (Spyrou, 2011; Bakhtin, 1981; Komulainen, 2007; Mazzei y Jackson, 2009; Thornberg, 2010), por ello alentamos y facilitamos la emergencia de las mismas (Prout, 2005), a los fines de una mejor comprensión como actores sociales. Planteamos recorrer el camino de las voces desde la observación en el aula a un análisis de los datos narrativos construidos en los procesos recíprocos de contar y escuchar (Riikka Hohti y Liisa Karlsson, 2013).

Palabras clave

Voces, Metodología, Pares, Maltrato

ABSTRACT

LISTENING CHILDREN'S VOICES IN QUALITATIVE RESEARCH

Given the importance of reflective listening to children's voices as an interpretive tool we propose it to explore representations of school children on peer maltreatment. We are aware that children's voices are ambiguous and constantly limited and determined by multiple factors, such as our own assumptions about childhood, the particular use of language, institutional contexts in which we operate and the general ideology and practices prevailing discourse. We recognize the situated character voices and their limits in the context of qualitative research (Spyrou, 2011; Bakhtin, 1981; Komulainen, 2007; Mazzei and Jackson, 2009; Thornberg, 2010), therefore we encourage and facilitate their emergence (Prout, 2005), for the purpose of better understanding as social actors. We propose the follow of the voices from the classroom observation to an analysis of the narrative data constructed in the reciprocal processes of telling and listening (Riikka Hohti Liisa and Karlsson, 2013).

Key words

Voices, Methodology, Peers, Maltreatment

BIBLIOGRAFIA

- Alcoff, L. (2009) The problem of speaking for others. In: Jackson, A. and Mazzei, L. (eds) *Voice in Qualitative Inquiry: Challenging Conventional, Interpretive, and Critical Conceptions in Qualitative Research*. London y New York: Routledge, 117-135.
- Ahn, Junehui (2010) 'I'm Not Scared of Anything': Emotion as social power in children's worlds, en *Childhood Norwegian Centre for Child Research*. <http://chd.sagepub.com/content/17/1/94.refs.html>.
- Bakhtin, M. (1981) Discourse in the novel. In: Holquist M (ed.) *The Dialogic Imagination: Four Essays* by M. Bakhtin. Austin: University of Texas Press. Página 6 de 27
- Bosacki, S.L., Marini, Z.A. y Dane, A.V. (2006). Voices from the classroom: Pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal of Moral Education*, 35, 231 - 245.
- Burman, E. (1994). *La Deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor.
- Corsaro, W. (2003) *We're Friends Right? Inside Kids' Culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Fiske, S.T. y Taylor, S.E. (2008). *Social cognition: From brains to culture*. New York: McGraw-Hill.
- Freeman, M. and Mathison, S. (2009) *Researching Children's Experiences*. New York and London: The Guilford Press.
- James, A. y A. Prout (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Washington, DC: Falmer Press.
- James, A. (2007) Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist* 109(2): 261-272.
- Komulainen, S. (2007) The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood* 14(1): 11-28.
- Mazzei, L. y Jackson, A.Y. (2009) Introduction: The limit of voice. In: Jackson A and Mazzei L (eds) *Voice in Qualitative Inquiry: Challenging Conventional, Interpretive, and Critical Conceptions in Qualitative Research*. London and New York: Routledge, 1-13.
- Menesini, E., Codecasa, E. y Benelli, B. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 10-14.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations: Explorations in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. y Marková, I. (2006). *The Making of Modern Social Psychology*. Cambridge: Polity
- Paladino C. (2006). *Conflictos en el Aula*. Miño y Dávila Editores, Bs.As. Argentina. ISBN-10:84-96571-27-0. ISBN-13:978-84-96571-27-3
- Paladino, C. y Gorostiaga, D. (2010). *Las chicas y los chicos hablan de sus emociones*. Ediciones Al Margen La Plata, Argentina. ISBN:978-987-618-087-0
- Paladino, C. y Gorostiaga, D. (2008). "Tendencias actuales en el estudio de la conflictividad como maltrato entre iguales". PREBI (Proyecto de Enlace de Bibliotecas). SEDICI (Servicio de difusión de la creación intelectual) de la UNLP. La Plata. ID. del documento: 546 <http://sedici.unlp.edu.ar>
- Prout, A. (2005). Participation, policy and the changing conditions of childhood. In C. Hallett y A.

Prout (Eds.), *Hearing the voices of children* (pp. 11 - 25). London: RoutledgeFalmer.

Riikka Hohti and Liisa Karlsson (2013). Lollipop stories: Listening to children's voices in the classroom and narrative ethnographical Research. *Childhood*. <http://chd.sagepub.com/content/early/2013/08/12/0907568213496655>. The online version of this article can be found at: DOI: 10.1177/0907568213496655

Salmivalli, C. (2010) Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior* 15 (2010)112-120. Department of Psychology, FI-20014 University of Turku, Finland. Smith, P. K., Pepler, D., y Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.

Spyrou, S. (2011) The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood* 2011 18: 151-165, doi:10.1177/0907568210387834

Thornberg, R. (2008). School children's reasoning about school rules. *Research Papers in Education*, 23, 37 -52.

Thornberg, R. (2010) Schoolchildren's social representations on bullying causes, 2010, *Psychology in the schools*, (47), 4, 311-327. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20472>. Copyright: John Wiley y Sons, Ltd. <http://eu.wiley.com/WileyCDA/Brand/id-35.html>

Varjas, K., Meyers, J., Bellmoff, L., Lopp, E., Birckbichler, L., y Marshall, M. (2008). Missing voices: Fourth through eight grade urban students' perceptions of bullying. *Journal of School Violence*, 7, 97 - 118.

Walkerdine, V. (1993) "Beyond Developmentalism?" *Theory and Psychology* 1993 Vol. 3(4): 451-469 London, UK

GRAMÁTICA DE LA RELACIÓN ADULTO-NIÑO: POSICIÓN DEL SUJETO INFANTIL ANTE LA NORMA

Pizzo, María Elisa; Biotti, María Florencia; Gómez, Lucía Alejandra; Kalejman, Cecilia; Loiza, Carolina Alejandra

Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo se encuadra en el Proyecto UBACyT 2002010 0101069 ("Representación infancia y producción de subjetividades en la niñez: estudio descriptivo interpretativo de la "gramática" de las relaciones adulto-niño", 2011-2014); que continúa investigaciones anteriores, abocadas al estudio de la representación infancia y la producción de subjetividades en la niñez. El interés actual de la investigación se refiere a los principios reguladores de la relación adulto-niño, tal como son construidos por los niños en el contexto cultural actual. Tomamos como punto de partida el concepto propuesto por Haste (1990) acerca de La gramática de las relaciones sociales que alude al conjunto de normas y reglas que regulan dichas relaciones, en el contexto socio-histórico-cultural en el cual se despliegan. El eje del presente trabajo es la categoría emergente del análisis del material analizado: "posición del sujeto infantil". Se aborda conceptualmente, se dan ejemplos de entrevistas tomadas en trabajo de campo intentando dar cuenta de los diferentes valores de la categoría: sometimiento ante la norma, oposición ante la norma, negociación de la norma, indiferencia ante la norma. El material se discute de acuerdo a lo propuesto por Haste respecto de cómo los niños se posicionan ante la gramática de las relaciones que construyen.

Palabras clave

Gramática, Relación adulto-niño, Posición sujeto-infantil, Subjetividad

ABSTRACT

GRAMMAR OF ADULT-CHILD RELATION: POSITION OF THE INFANT SUBJECT BEFORE THE RULE

This paper is part of a broader investigation, UBACyT project 20020 100101069 ("Childhood representation and subjectivity production during childhood: descriptive and interpretative research on the grammar of adult-child relationships"). This project continues previous research focused on the study of representation childhood and production of subjectivities in childhood. The current research interest relates to the rules that regulate the adult-child relationship, in the way those are built up by children in the current cultural context. The kick off that was used to begin is the concept proposed by Haste (1990) about the 'grammar of adult-child relation' that refers to the set of rules that regulates these relationships; in the context that they take place. The current interest is focused on the emerging category of analysis of the material used "subject position of the child". It aboard that category conceptually, example of the protocols are taken from the fieldwork, those will bring different values of the mentioned category: submission to the rule, opposition to the rule, the rule negotiation, indifference to the norm. The material is discussed according to the proposal of Haste on how children are positioned before the grammar that they build.

Key words

Grammar, Adult-children relationship, Infant-subject Position, subjectivity

BIBLIOGRAFIA

Biotti, F., Gómez & L., Kalejman, C. (2012) IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VII Encuentro de Investigadores del MERCOSUR "Desarrollo Humano. Problemáticas de la Subjetividad y Salud Mental. Desafíos de la Psicología Contemporánea." Evento Internacional, 27 al 30 de Noviembre de 2012, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, "Construcción y representación de la gramática adulto-niño". En Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VII Encuentro de Investigadores del MERCOSUR.

Bruner, J. (1990) "El «yo» transaccional" En Bruner, J. & Haste, H. (comp.), La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño. Barcelona. Paidós Ibérica.

Fornari, N. & Santos, G. (2000) Proyecto UBACyT AP028: Subjetividad Infancia en la Modernidad Tardía. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

Fornari, N. & Santos, G. (2003) Proyecto de investigación UBACyT P026: Subjetividad infancia y práctica social. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

Haste, H. (1990) "La adquisición de reglas" En Bruner, J. & Haste, H. (comp.), La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño. Barcelona: Paidós.

Santos, G. & Pizzo, M. (2008) Práctica Social y construcción subjetiva en la infancia. (Proyecto UBACyT F816, 2008-2010)

Pizzo, M.; Chardon, M. (2010) Representación infancia y producción de subjetividades en la niñez: estudio descriptivo interpretativo de la "gramática" de las relaciones adulto-niño. Proyecto UBACyT 20020100101069, programación 2011-2014.

Santos, G.; Pizzo, M.E.; 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 Vol 17 No 1 Universidad del Norte. Barranquilla - Colombia.17, 1, 2-25.

INFANCIA Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES: LA “RELACIÓN ADULTO- NIÑO” DESDE LA PERSPECTIVA DE NIÑOS Y NIÑAS

Pizzo, María Elisa; Grippo, Leticia; Panzera, María Gabriela; Navarro Quintero, Diego; Limarino, Mariana Ailín; Gomez Mari, Ailin
Secretaría de Ciencia y Técnica, UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo presenta resultados parciales de una investigación acerca de los principios implícitos y/o explícitos construidos por niñas y niños para describir, organizar y regular las relaciones adulto-niño en su contexto sociocultural (“Representación infancia y producción de subjetividades en la niñez: estudio descriptivo interpretativo de la “gramática” de las relaciones adulto-niño”, UBACyT 2011-2014). Entrevistamos 32 niños/as de 8 a 12 años de edad, de dos sectores socio-económico- culturales diferentes: 16, de escuela privada y 16 de escuela pública, en el gran Buenos Aires, repartidos equitativamente por edad y género. En el dispositivo de indagación usamos recursos para favorecer la producción de narrativas infantiles: la interpretación de un cuento infantil y de dos series de dibujos animados. Los instrumentos: entrevista semidirigida y episodios grupales de discusión. Es un estudio cualitativo, con diseño descriptivo interpretativo, intencional, de muestra pequeña, transversal. Se identificaron categorías emergentes en los textos producidos por niñas y niños. Se analiza la categoría “Posiciones del niño/a en la relación adulto-niño/a” (asimétrica, simétrica e inversión de la asimetría tradicional). Los resultados se discuten a la luz de la relación entre las variaciones históricas de las representaciones de infancia y la progresiva construcción del niño como sujeto de derechos.

Palabras clave

Representación Infancia, Relación adulto-niño, Subjetividad, Perspectiva de ciudadanía

ABSTRACT

CHILDHOOD AND PRODUCTION OF SUBJECTIVITIES: CHILDREN'S PERSPECTIVES OF THE “ADULT - CHILD RELATIONSHIP”

This paper shows the mid-term results of a research project on the implicit and/or explicit principles constructed by children to describe, organize and regulate their relations with adults, within their socio-cultural environment. (UBACYT 2011-2014: “Representation of infancy and production of subjectivities in the childhood: descriptive study of the grammatical interpretation of the adult-child”) We interviewed 32 children with ages between 8 and 12 from two different socioeconomic and cultural sectors equal distributed by gender and age: 16 boys and girls from a private school and 16 boys and girls from a public school, both schools located in Buenos Aires surroundings. The research methodology included several resources to promote children narrative: a children tale and two cartoons followed by an interview and focus groups. This is a qualitative inquiry with a descriptive- interpretative design and an intentional sample. Emerging categories were identified in children narratives, in this paper we focus on the category: “Children status in the adult-child relationship” (asymmetric, symmetric and inversion of traditional

asymmetric). Results are discussed taking into account the historical variations of Childhood representations and the ongoing view of children citizenship.

Key words

Childhood representations, Adult/child relationship, Citizenship, Subjectivity

BIBLIOGRAFIA

- Biotti, M.F., Gómez, L.; Pizzo, M.E. (2013) Relaciones adultos-niños/as: el carácter simétrico-asimétrico en las relaciones intergeneracionales. En *Memorias de las XX Jornadas de Investigación en Psicología*. Bs. As., Facultad de Psicología, UBA.
- Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Harvard, Harvard University Press.
- 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.
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (1999): *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Bs. As.: Lumen - Humanitas.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2001). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Bs. As.
- 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.
- Pizzo, M.E.; Chardon, C.; Krauth, K.; Grippo, L.; Biotti, 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 (Nº ISSN 0329-5885 impresa) (Nº ISSN 1851-11686 en línea)

LOS MODOS DE APRENDER EN LA ADOLESCENCIA

Prol, Gerardo; Villar, Gabriela; Kornblit, Cecilia; Gomila, Griselda
Universidad Nacional de General San Martín. Argentina

RESUMEN

El Programa Psicopedagógico para Adolescentes de la Carrera de Psicopedagogía de la Universidad de San Martín tiene como tarea realizar asistencia y prevención gratuita a jóvenes que transitan la escuela secundaria del Partido San Martín de la Provincia de Bs As. Además de constituir una actividad de extensión universitaria de características solidarias con la población de su territorio, estas actividades proveen material de estudio para alumnos de grado e insumos investigativos. En esta presentación relataremos los inicios de la Investigación "Los modos de aprender de los adolescentes derivados al Proyecto psicopedagógico adolescente (PPA), de escuelas secundarias del Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires "que tiene como Objetivo General: Generar instrumentos investigativos específicos de la clínica psicopedagógica en el campo del aprendizaje adolescente. Y como Objetivos Específicos:

- Describir los antecedentes históricos afectivos necesarios para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de los adolescentes.
- Caracterizar los diferentes modos restrictivos o productivos de elaboración de los adolescentes.
- Analizar los vínculos de los adolescentes con la institución educativa.
- Observar las relaciones de los adolescentes con los espacios culturales extra familiares y extraescolares.
- Describir los modos de vinculación con sus pares y con el mundo adulto

Palabras clave

Aprendizaje, Adolescencia, Desarrollo, secundaria

ABSTRACT

THE WAYS OF LEARNING IN ADOLESCENCE

The Psychopedagogic Program for Teenagers, from the Psychopedagogy Degree at Universidad de San Martín provides free assistance and prevention to the teenagers that attend secondary school in San Martín Department, Buenos Aires. In addition to being a university extension activity of solidarity with the population in their area, these activities provide studying material for the degree students and research supplies. In this presentation, we tell the beginnings of the research "The learning ways of the teenagers from the Psychopedagogic Teenager Project, of secondary schools of San Martín, Buenos Aires", which its Main Objective is: To develop specific research tools for the psychopedagogic clinic in the teenage learning field. And its Specific Objectives:

- To describe the affective historic background necessary for the development of the learning ability in teenagers.
- To define the different restrictive or productive elaboration ways in teenagers.
- To analyze the teenagers' ties with the educational institution.
- To observe the relationships between the teenagers and the cultural spaces extra familiar and extracurricular.
- To describe the ways of connection with their peers and with the adult world.

Key words

Learning, Adolescence, Development, Secondary

BIBLIOGRAFIA

- Aberastury, A. (1962). Teoría y Técnica del psicoanálisis de niños. Editorial Paidós.
- 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.
- 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, E. (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-MedicionenCS_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
- 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.
- 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, Gerardo (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, 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.

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.

LA DIMENSIÓN NORMATIVA EN EL NIÑO. FORMATOS DE INDAGACIÓN

Santos, Julia Susana
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En el marco del proyecto UBACyT “Psicogénesis de las Competencias Jurídicas en niños pequeños”, se hace una revisión teórica de distintas perspectivas metodológicas desde las que se ha abordado el estudio de la dimensión normativa en niños, a la vez que se presentan y analizan críticamente los datos empíricos obtenidos mediante el empleo de una serie de instrumentos adaptados a la especificidad del grupo etario. Partiendo de la postura de Piaget (1932), quien propone la indagación de los juicios normativos entendidos como “la forma en que se valora tal o cual conducta”, se analizan modelos basados en la presentación de dilemas como el de Kohlberg (1976), el DIT2 (Rest, 2000) o el MJT (Lind 1999). Por otro lado, se consideran trabajos de autores que han abordado el campo de lo normativo desde una perspectiva sociocultural a la vez que cognitiva (Perret-Clermont 1990). En el trabajo de campo se trabajó (a) con presentaciones de dilemas, (b) sobre narraciones de episodios de conflicto, con campos personalizables, (c) con observaciones en entornos naturales, en los que artificialmente se introdujo una situación que pusiera en juego la dimensión normativa. Se propone elucidar los distintos niveles de análisis implicados y las consecuencias metodológicas que de esto se derivan

Palabras clave

Psicogénesis, Dimensión, Normativa, Metodología

ABSTRACT

NORMATIVE DIMENSION IN CHILDREN. METHODOLOGICAL APPROACHES

This article submits a theoretical review of different methodological perspectives focused on normative dimension in children, and presents empirical data obtained by using different methodological approaches, adapted to age of children. Piaget (1932) proposed the investigation of the moral judgments understood as “how valued this or that behavior”. On this basis, authors designed models of dilemmas: Kohlberg (1976), Rest (2000), Lind (1999). On the other hand, we consider works in both cognitive and sociocultural perspective (e.g. Perret-Clermont 1990). Data was result of (a) presentation of dilemmas, (b) narratives with episodes of conflict, and customizable fields, (c) observations in natural environments, in which artificially was introduced a situation linked to normative dimension. We consider the different levels of analyse -and the methodological consequences- implicated in diverse models.

Key words

Psychogenesis, Normative, Dimension, Methodology

BIBLIOGRAFIA

- Carugati, F. & Perret-Clermont, A.N. (2003). La perspectiva psicosocial: intersubjetividad y contrato didáctico. In C. Pontecorvo (Ed.) Manual de psicología de la educación (pp. 43-65). Madrid: Editorial Popular.
- Lind, G. (1999). An introduction to the moral Judgement Test (MJT). Konstanz Universität. Recuperado a partir de http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-E.pdf
- Perret-Clermont, A.-N. (1980). Social interaction and cognitive development in children. London: Academic Press.
- Piaget, J. (1932/84). El Criterio Moral en el Niño. Martínez Roca.
- Rest, J. & Narvaez, D. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*, 29(4), 381-395.
- Samaja, J. (1993). Epistemología y Metodología. Buenos Aires: Eudeba.
- Tartas, V., Baucal, A. & Perret-Clermont, A.-N. (2010). Can you think with me? The social and cognitive conditions and the fruits of learning. In C. Howe & K. Littleton (Eds). *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction* (pp. 64-82). London, New York: Routledge
- Ynoub, R., Samaja, J., Vitalich, P. & Farías, V. (2006). De los esquemas de acción a los esquemas de institucionalización: el caso de los formatos de distribución de objetos colectivos en el contexto escolar del nivel inicial. *Anuario de Investigaciones*, 13, 193-205.

ACTIVIDAD DE ESTUDIO, LENGUAJE Y PROYECCIÓN DE FUTURO EN ESCOLARES Y LICEALES

Torres, Carmen; Lorigo, Rafael; Quiles, Sthefani
Universidad de la República. Uruguay

RESUMEN

Este trabajo se propone ofrecer algunos resultados acerca de las relaciones existentes entre la actividad de estudio en la proyección de futuro de escolares y liceales, reflexionando sobre sus implicancias. El estudio se basa en datos recogidos en el marco del programa "Conocimiento, lenguaje y mediación. Procesos, prácticas y desarrollo", inscripto en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. El marco de referencia orientador que consideramos para este trabajo responde a autores vigotskyanos y postvigostianos en conjunción con elementos de teoría social. Desde esta perspectiva, la actividad de estudio y aprendizaje forma parte de un capítulo de amplia productividad para pensar temas y problemáticas educativas. Hemos propuesto que la significación otorgada a la actividad de estudio es relevante para comprender e intervenir sobre distintos aspectos de la inscripción e inclusión educativa de los estudiantes. Esta significación se ve reflejada de cierta forma en su proyección a futuro de manera heterogénea. Adicionalmente, a partir de este estudio, contemplamos aspectos acerca de los instrumentos de investigación empíricos, haciendo consideraciones relativas a las implicancias que puede presentar la formulación de los ítems en el caso de cuestionarios o entrevistas. En particular, tomamos en cuenta el rol del lenguaje en la investigación empírica sobre este asunto.

Palabras clave

actividad de estudio, lenguaje, proyección de futuro, escolares, liceales

ABSTRACT

THE STUDY ACTIVITY, LANGUAGE AND FUTURE PROJECTIONS IN PRIMARY AND SECONDARY STUDENTS

This paper intends to show some results concerning the relationship between the study activity and the projection of future of primary and secondary students, reflecting on their implications. This study is based on collected data under the research framework Programme "Knowledge, Language and Mediation. Processes, Practices and Development", framed in the School of Psychology of Universidad de la República. The reference frame that we take in this paper derives from vigotskyan and postvigostian authors, gathered with elements appertaining to social theory. From this point of view the learning and study activity is an important chapter of wide productivity for thinking about educational topics and problems. We have proposed that the significance given to the study activity is relevant in order to understand and intervene in different aspects connected to the educative inclusion of the students. In particular, we take into account the role of language related to this issue. Additionally, from this study, we introduce some considerations related to empirical research tools, making some claims relative to different implications that may get to the item formulation in the case of questionnaires and interviews, including the response to them. In particular, we take into account the role of language in this issue.

Key words

study activity, projection of future, primary and secondary students

BIBLIOGRAFIA

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory Research Critique*. Revised edition. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Bourdieu, P. (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1971). Campo del poder, campo intelectual y habitus de clase, en Bourdieu, P. (1999), 23-42.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.). (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cornejo, C. (2006). To Believe or Not to Believe in Verbal Reports: The Denial of First-Person Authority and the Blind Spot of Universalist Cross-cultural Studies. *Culture & Psychology*, 12, 63-67.
- Harris, D. (1995). Pedagogic Practices, Tacit Knowledge and Discursive Discrimination: Bernstein and post-Vygotskian research, 16,4,517-531
- Davidov, V. y Markova, A. (1987a). La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En Davidov, V. (1987). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología (pp. 316-337) Moscú: Progreso.
- Davis, M. (2003). Barriers to Reflective Practice: The Changing Nature of Higher Education. *Active Learning in Higher Education*, vol. 4., nº 3, 243-255.
- Leontiev, A. (1981). Uma contribuição a teoria do desenvolvimento infantil. En Vigotsky, L.S.; Luria, A. R. y Leontiev, A. N. (1992). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 59-83). Sao Paulo: Icone.
- Moll, L.C. (comp.) (1990). *Vigotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Torres, C. (2013). Significación, motivos e intelectualización en la actividad de estudio y lectura. *Jornadas Educación y Psicología*, Facultad de Psicología Udelar, Montevideo.
- Torres, C. y Viera, A. (2012). Sentidos y representaciones de la actividad de estudio en el contexto liceal. *Memorias Jornadas de Investigación*, UBA, 458-462.
- Van der Veer, R. y Valsiner, J. (1991). *Understanding Vigotsky. A quest for synthesis*. Oxford: Basil Blackwell.
- Vigotsky (1995). *Obras escogidas Tomo III*. Visor: Barcelona.
- Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y aprendizaje*, nº 27, vol. 2, 165-187.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.

MODULACIÓN TEMPERAMENTAL Y AMBIENTAL (VULNERABILIDAD SOCIAL) DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN NIÑOS DE 8 A 13 MESES

Tortello, Camila; Elgier, Angel Manuel; Obertello, Maria Luz; Hernández Escalona, Mery; Gago Galvagno, Lucas Gustavo; Durand, María Florencia; Ruetti, Eliana; Lipina, Sebastián Javier
Unidad de Neurobiología Aplicada (UNA, CEMIC-CONICET) - Universidad de Buenos Aires -
Universidad Abierta Interamericana

RESUMEN

A pesar de que el estudio de las competencias comunicativas durante los primeros años de vida ha ido avanzando en los últimos años, aún se verifica una escasez de estudios empíricos que propongan abordar en forma simultánea la asociación entre competencias de comunicación, temperamento, y su modulación por vulnerabilidad social. Durante el primer año de vida, los niños empiezan a desplegar una serie de competencias comunicativas (e.g., seguimiento de mirada, gesto de señalar y lenguaje), que suelen incluirse en la definición del constructo atención conjunta. En esta presentación informaremos sobre resultados preliminares realizados con 28 bebés de entre 8 a 13 meses sin historia de trastornos del desarrollo, provenientes de hogares con y sin Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI, criterio de pobreza). Específicamente, comunicaremos: (a) las cuestiones conceptuales y metodológicas consideradas en la implementación de un diseño observacional orientado a analizar la emergencia de tales competencias comunicativas y su modulación por factores temperamentales y ambientales (vulnerabilidad social); (b) resultados preliminares de la implementación del estudio; y (c) las consideraciones correspondientes a las direcciones futuras del mismo en particular, y del abordaje de investigación en general.

Palabras clave

Desarrollo, Comunicación, Temperamento, Vulnerabilidad, Social

ABSTRACT

TEMPERAMENTAL AND ENVIRONMENTAL (SOCIAL VULNERABILITY) MODULATION OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN FROM 8 TO 13 MONTHS

Although the study of communication skills during the first year of life has progressed in recent years, a lack of empirical studies that propose to address simultaneously the association between communication skills, temperament and their modulation by social vulnerability is still seen. During the first year of life, children begin to deploy a range of communication skills (eg, gaze following, pointing and language), which are included in the definition of joint attention. Taking this into account, this presentation will report preliminary results with 28 babies aged 8-13 months with no history of developmental disorders, from households with and without Unsatisfied Basic Needs (UBN poverty criterion). Specifically, we will communicate: (a) the conceptual and methodological issues considered in the implementation of an observational design aimed at analyzing communication skills and its modulation by temperamental and environmental (social vulnerability) factors; (b) preliminary results of the implementation of the study; and (c) the future directions of this line of research.

Key words

Development, Communication, Temperament, Social, Vulnerability

BIBLIOGRAFIA

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, 1-174.

Elgier, A.M. & Mustaca, A.E. (2009). Perspectivas teóricas contemporáneas sobre el gesto de señalar infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27, 281-29.

Lipina, S.J. & Colombo, J.A. (2009). *Poverty and Brain Development during Childhood*. Washington DC: American Psychological Association.

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXI Jornadas de Investigación

Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Se terminó de editar en el departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología
de la Universidad de Buenos Aires en el mes de octubre de 2014