

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

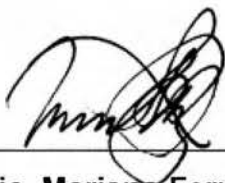
“Qué descubrimos cuando le preguntamos a niños y niñas:  
**¿Qué piensan y sienten sobre el maltrato físico?”**

**Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología**

**Sebastián Alfaro Solís**

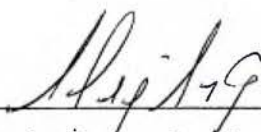
**Marzo, 2009**

**TRIBUNAL EXAMINADOR**



**Lic. Mariano Fernández Sáenz**

Representante del Director de la Escuela de Psicología  
Presidente del Tribunal



**Licda. Alejandra Arguedas Gamboa**

Profesora Invitada



**Dr. Jorge Sanabria León**

Director Trabajo Final de Graduación



**Licda. Paulina Saavedra Quiroga**

Lectora



**Dr. Mariano Rosabal Coto**

Lector

## RESUMEN

Alfaro, Sebastián (2009). *Qué descubrimos cuando le preguntamos a niños y niñas: ¿Qué piensan y sienten sobre el maltrato físico?*. Tesis de Licenciatura en Psicología. San José: Universidad de Costa Rica

En esta investigación se indaga en cuales son las representaciones del mundo que formulan niños y niñas con edades entre los 4 y los 6 años, víctimas de maltrato físico, sobre la situación de maltrato que han vivido.

Las y los participantes de la investigación fueron convocados por medio de las Oficinas Locales y Regionales del Patronato Nacional de la Infancia y de la Asociación Roblealto, siendo que, durante el desarrollo de la investigación, ellos y ellas eran atendidos por estas instituciones, de manera tal que se garantizara un mecanismo de protección de la situación de maltrato de la que han sido víctimas.

Las teorías que dan sustento a este trabajo se apoyan en los aportes sobre las representaciones del mundo en la niñez, el mundo emocional en la niñez y la socialización de las emociones. De esta forma es posible responder al objetivo de estudio propuesto: Caracterizar la teoría que formulan niñas y niños sobre su experiencia de maltrato físico.

La metodología que se utilizó consiste en una aproximación desde la Hermenéutica Profunda Psicoanalítica, ya que permite trabajar con el relato de la experiencia tal y como es expuesta por las propias víctimas y acceder a la dimensión inconsciente de este relato.

Con el propósito de generar un relato lo más amplio y profundo sobre la experiencia de los niños y las niñas, se utilizaron las técnicas de dibujo de familia, sesiones de juego y la narración de cuentos, las cuales tienen carácter proyectivo, ya que, por medio de la ambigüedad del material, propician que el sujeto lo

estructure según su entender, evitando el carácter defensivo y permitiendo indagar en el contenido reprimido.

La sistematización de esta información se hizo por medio de la selección y categorización de los segmentos del relato en los cuales se hace alusión a los temas relevantes para esta investigación. Estos segmentos fueron agrupados en categorías de análisis que evidencian una teoría infantil, constituida por representaciones que ellos y ellas desarrollan sobre el maltrato físico.

Entre los principales hallazgos se encontró que las expresiones de los niños y las niñas tienen características opuestas, ya que por un lado, lo más frecuente son las expresiones que hacen referencia a los actos de maltrato físico no accidental, pero también entre las más frecuentes, están las situaciones en las que los niños y las niñas no responden

También se encontró que los niños y las niñas no cuestionan las conductas agresivas de las figuras adultas, lo cual quiere decir que las representaciones de maltrato son entendidas como algo que simplemente debe suceder, como un elemento más de su cotidianidad.

Otro de los hallazgos apunta que las representaciones sobre maltrato físico que formulan niños y niñas tienden a referirse a conceptos generales que engloban una serie de estímulos, y no a estímulos de situaciones específicas.

## Tabla de Contenido

Introducción.....	1
Marco de referencia.....	3
Antecedentes.....	3
Marco teórico conceptual.....	8
El Maltrato Físico.....	8
Representaciones del mundo en la niñez.....	11
El mundo emocional en la niñez.....	14
Socialización de las emociones.....	16
Pregunta de Investigación .....	19
Objetivos:.....	19
Metodología:.....	19
Estrategia metodológica:.....	19
Selección de participantes:.....	21
Procedimiento.....	23
Recolección de la información:.....	26
Registro de la información:.....	28
Sistematización de la información:.....	29
Análisis de la información:.....	29
Modelo de sistematización y análisis de la información.....	31
Precauciones:.....	33
Resultados de la investigación.....	34
Descripción de las categorías.....	37
Descripción de las subcategorías :.....	41
Comparación de los resultados.....	44
Discusión de los resultados y conclusiones.....	61
Recomendaciones.....	72
Alcances y limitaciones del proceso de investigación.....	73
Bibliografía:.....	76
Anexos:.....	82
Anexo 1: Procedimiento de la investigación:.....	83
Anexo 2: Técnicas implementadas para la recolección de datos:.....	84
Anexo 3 Protocolo para las sesiones de juego.....	88
Anexo 4: Guión de cuentos pregrabados.....	90
Anexo 5: Pasos de la metodología hermenéutica.....	96
Anexo 6: Esquema del modelo de sistematización y análisis de la información:.....	97
Anexo 7 Ejemplos de transcripción de sesiones.....	100
Anexo 8: Consentimiento informado.....	115

## Introducción

La mayor parte de las investigaciones que se han realizado sobre el maltrato físico infantil se han enfocado en la perspectiva y opinión de los adultos (King, Butt y Green, 2003; Regalado, Sareen, Inkelas, Wissow y Halfon, 2004; Zúñiga y Carballo, 2003; Banks, 2002; Durrant, 2003), dejando de lado la percepción que tienen los niños y las niñas sobre cómo les afecta directamente.

Por este motivo surge el interés por ponderar los efectos de esta actuación adulta desde la experiencia infantil, puesto que aunque víctimas de esta relación de poder, no han sido debidamente escuchados.

Uno de los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño señala:

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. (UNICEF, 1999, Convención sobre los Derechos del Niño, "Artículo 12").

En la presente investigación se propone una forma de cumplir con este principio, ya que las opiniones de niños y niñas pasan a un primer plano al proponerse indagar sobre las valoraciones que niños y niñas víctimas de maltrato físico hacen sobre este fenómeno, con lo cual se puede contribuir a mejorar la forma de abordaje de esta problemática en la sociedad, sobre un fundamento empírico que sirva para desarrollar técnicas de intervención desde la psicología, considerando la perspectiva de niños y niñas.

Como punto de partida de esta investigación se pone en contraposición las investigaciones que se han realizado tomando en cuenta la perspectiva de niños y niñas y las que se centran solo en criterios adultos, siendo estas últimas las que han predominado. Por otro lado, también se analizan las diferentes perspectivas y metodologías utilizadas en las investigaciones realizadas, que en muchos casos remiten a estudios demográficos y estadísticos. En este sentido, el abordaje aquí asumido significa un aporte innovador ya que genera contenido teórico a partir de datos empírico basados en el propio punto de vista de niños y niñas.

En el marco teórico conceptual de esta investigación se abordarán las preguntas sobre el maltrato físico infantil, la definición de niñez, la construcción de las representaciones sobre la realidad por parte de niños y niñas, así como la función y dinámica de las emociones y los procesos de socialización que comprometen y que describen las relaciones que establece el niño y la niña con lo que percibe de su mundo exterior, con sus afectos y su marco de referencia, proceso mediante el cual registra e incorpora las nuevas experiencias. El acento señalado sobre la construcción del mundo en la niñez da el fundamento teórico con el cual se puede generar una explicación del impacto que tiene el maltrato físico en la vida de niños y niñas. Lo que viene a ser de gran relevancia considerando los altos índices de violencia contra las personas menores de edad que hay en el país.

Para abordar el tema del maltrato físico, se propone una metodología que favorezca la obtención de datos directamente relacionados con su dinámica y conformación, desde el punto de vista de niñas y niños involucrados(as), recuperando el énfasis en su perspectiva como sujetos afectados por este particular comportamiento del mundo adulto.

## Marco de referencia

### ***Antecedentes***

En abril del 2005, el periódico La Nación publica la noticia: “Tres niños diarios ingresan a hospital víctimas de agresión”, que trata sobre las estadísticas del Comité de Estudio del Niño Agredido del Hospital Nacional de Niños. Es común encontrar noticias como esta mes a mes en los diarios del país. Este mismo Comité reportó durante el 2005 71 casos de abuso físico, 107 casos de abuso sexual y 8 intentos de autoeliminación (Comité de Estudio del Niño Agredido, 2006). Por otro lado, las estadísticas del Patronato Nacional de la Infancia señalan que en el primer semestre del 2005 se atendieron 2823 personas menores de edad por motivo de maltrato físico y 6859 por negligencia, entre otros (Patronato Nacional de la Infancia, 2005).

Estos datos plantean que existen diferentes formas de violencia contra las personas menores de edad que son practicadas con asidua frecuencia, entre las cuales el maltrato físico es una de las más comunes lo cual hace que este tema sea de relevancia social.

Sin embargo, los datos no aportan un abordaje teórico sobre el origen y dinámica del maltrato ni toman en cuenta las posibles consecuencias para el desarrollo psicológico infantil, de manera tal que no se posibilitan nuevas formas de intervención para ayudar a las víctimas de este gran problema.

Campos y Mejía (2001) realizaron una investigación en la que se indaga sobre el significado que le asignan los niños y las niñas al maltrato físico infantil, así como la apropiación que tienen con respecto a sus derechos en relación con el tema. Para



ello trabajaron con tres grupos, uno de 8 niñas, otro de 8 niños y uno mixto (4 niñas y 4 niños).

Los resultados arrojados por esta investigación señalan que los niños y las niñas tienen un concepto de maltrato físico como la agresión o maltrato de sus cuerpos, que no tiene un fin educativo, con lo cual concluyen que han interiorizado un modelo de aceptación e incorporación de esta práctica como una alternativa válida para la formación. En este sentido, si el acto de agresión tiene un fin educativo (correctivo), no es percibido como maltrato.

Otro factor que influye en la percepción del maltrato físico, según este estudio, es su intensidad, ya que es percibido como maltrato si se ejecuta de forma violenta y severa.

De esta forma se hace referencia a un criterio con el que se juzga si distintas acciones son maltrato físico o no lo son, dejando de lado el significado que se les da a las propias acciones. Por tal motivo, este estudio es de relevancia principalmente por el hecho de considerar la perspectiva de los niños y las niñas. Sin embargo, se llega a una definición y una caracterización de qué es el maltrato físico para esta población y las diferencias que puede haber entre lo aceptable y lo no aceptable, no a lo que directamente piensan y sienten los niños y las niñas sobre este fenómeno.

Evans, Galyer y Smith (2001) desarrollaron un estudio en el que indagan en la percepción de niños y niñas sobre los castigos y las recompensas injustas. Hacen una comparación entre qué les parece más injusto, recibir un castigo que no merecían o dejar de recibir una recompensa que merecían. Ante estas situaciones, encontraron una diferencia de género, ya que los niños percibían como más injusto el

dejar de recibir una recompensa que merecían y las niñas, por el contrario, consideraron más injusto recibir un castigo que no merecían.

Las valoraciones cognitivas (importantes para la presente investigación) están relacionadas con la percepción de lo justo y lo injusto señalada por Evans, Galyer y Smith (2001), sin embargo, sobre el maltrato infantil se pueden hacer otro tipo de valoraciones, también cognitivas, como las de agrado y desagrado, placenteras y no placenteras, que no son consideradas por los autores. Es de relevancia el hecho de que se considera el criterio de los y las niñas, pero se deja de lado los posibles significados que le otorgan a las situaciones evaluadas.

Smetana, Kelly y Twentyman (1984) indagan en las concepciones morales de la transgresión de normas sociales y las diferencias entre tres grupos. Los tres grupos con los que se trabaja son niños y niñas víctimas de abuso físico y psicológico, niños y niñas víctimas de negligencia y niños y niñas no abusados(as). Los niños y las niñas abusados consideran peor, para los demás, las transgresiones que conllevan tensión psicológica, que los niños y niñas víctimas de negligencia. Otro hallazgo es que los niños y las niñas víctimas de negligencia ven peor para ellos(as) mismos(as) la distribución injusta de recursos, que los niños y las niñas víctimas de abuso. Otra conclusión es que los niños y las niñas víctimas de negligencia no hacen diferencia entre la cantidad de castigos o la severidad que deben recibir versus la que deben recibir otros niños o niñas, a diferencia de los otros dos grupos.

Este estudio es de gran relevancia para la presente investigación ya que plantea una perspectiva desde los niños y las niñas sobre la percepción del castigo y el abuso. Presenta un modelo de abordaje en el que se toma el criterio de niños y

niñas y se traduce en una estructura de respuesta basada en diferentes criterios de severidad según la variable sobre la que se está indagando.

Sin embargo, este estudio se centra en el juicio moral que tienen niños y niñas sobre las variables en estudio, es decir, que no indaga en una conceptualización a partir de esta misma perspectiva. Además, entre sus principales hallazgos está el diferenciar entre los tres grupos en estudio, no en profundizar en la teoría sobre el maltrato físico que formulan los niños y las niñas.

Sánchez (2007) desarrolló un estudio sobre el razonamiento moral emocional de niños y niñas en edad escolar relacionado con las prácticas de castigo que utilizan las figuras parentales o cuidadores. Para esto trabajó con seis niños y seis niñas con edades entre los diez y los doce años, utilizando estímulos diseñados a partir de situaciones hipotéticas de conflicto en escenarios cotidianos (escolar, familiar y del vecindario), los cuales fueron presentados en secuencias de láminas e historias hipotéticas, seguidas de preguntas de control.

Como principales hallazgos la autora señala que para los niños y las niñas participantes en el estudio, el castigo parental resulta una alternativa posible, pero no la única o la predilecta, cuando consideran que se debe enmendar un comportamiento inadecuado. A su vez los y las participantes evidenciaron la capacidad de dimensionar la posición adulta y el contexto global de las acciones desde una actitud empática.

La propuesta de Sánchez (2007) es una forma de aproximarse al parecer de los niños y las niñas, lo cual significa un aporte para la presente investigación, ya que propone un modelo teórico metodológico para indagar en la comprensión de niños y

niñas sobre un fenómeno que les implica directamente, como lo son los castigos o el maltrato que reciben.

Sin embargo, esta autora plantea la mediación del razonamiento moral emocional para explicar la teoría que los niños y las niñas formulan, con lo cual delimita parámetros específicos del entendimiento infantil, a diferencia de la presente investigación en la que se indaga sobre las construcciones racionales y emocionales que formulan propiamente de niños y niñas . Por otro lado, a lo que se refiere la autora es al castigo parental en general, a diferencia del presente estudio que indaga sobre el maltrato físico, que no siempre es utilizado como forma de castigo.

Otra fuente de información que rescata las experiencias desde la perspectiva de los niños y las niñas, aparte los artículos científicos de investigaciones experimentales, es la vivencia de profesionales que trabajan con las víctimas de violencia intrafamiliar. En un libro sobre su experiencia profesional, Barudy (1999) hace un desarrollo teórico sobre la problemática del maltrato físico y señala que los niños y las niñas víctimas de esta situación no sólo reciben golpes que les provocan intenso dolor, sino que además viven en un contexto de terror en el que paradójicamente las figuras que cometen actos abusivos (padres, madres o cuidadores), son las mismas que les dan cuidados y protección. Esto produce la vivencia de un clima de extrema inseguridad e indefensión en el niño o la niña.

De esta revisión de antecedentes, se puede concluir que en la actualidad ya se cuenta con una primera aproximación a la perspectiva que tienen los niños y las niñas sobre el maltrato físico y otras formas de abuso, a pesar de que son pocos los estudios. Sin embargo, se ha trabajado con instrumentos estructurados sobre contenidos específicos, como es el caso del juicio moral (Smetana, Nelly y

Twentyman, 1984). Campos y Mejía (2001), además de trabajar la concepción de justo o injusto, han dejado de lado las propias construcciones que hacen niños y niñas sobre este fenómeno. Por otro lado, la perspectiva de los niños y las niñas, propiamente dicha, sí es considerada y procesada en la vivencia de profesionales dedicados al trabajo de campo en las situaciones de violencia intrafamiliar.

## ***Marco teórico conceptual***

### **El Maltrato Físico**

En la literatura científica sobre el tema se encuentran varias definiciones de maltrato físico, que a pesar de que cuentan con elementos comunes, no tienen el mismo significado, ya que pueden tratar sobre diferentes poblaciones (refiriéndose a la persona que ejecuta el maltrato) o pueden incluir o no diferentes acciones.

El maltrato físico infantil se ha definido como “cualquier acción no accidental por parte de los padres o terceros, que provoque daño físico o enfermedad en el niño o lo coloque en grave riesgo de padecerlo” (Fairman et al., 2003, p. 64).

Otra de las definiciones es la de Campos y Mejía (2001):

Cualquier forma o acción no accidental del padre o la madre de familia hacia su hijo o y/o hija que involucre el contacto físico con el infante y que pudiera causarle o no una enfermedad o lesión física como consecuencia de la acción recibida, así como cualquier daño a su integridad emocional incluyéndose aquí desde los maltratos más severos hasta los considerados aceptados como los pellizcos, las

nalgadas, los jalones de cabello y de orejas, los empujones y los manotazos. (p. 50)

Estas dos definiciones parten de la concepción de violencia intrafamiliar o violencia doméstica, de la cual señalan como principal diferencia de otras formas de violencia la existencia de una relación de intimidad entre las personas involucradas.

Cabe resaltar que no limitan su definición únicamente a los maltratos que tienen como consecuencia alguna lesión física o enfermedad y que dentro de esta categoría incluyen los maltratos comúnmente aceptados, que no son considerados maltrato en definiciones citadas por Campos y Mejía (2001) como la de De Paúl y Martínez (1993) entre otras, en las que únicamente se incluyen las acciones que tengan como consecuencia lesiones físicas, enfermedades o intoxicaciones.

Por otro lado, estos autores señalan que no existe una única definición de maltrato infantil comúnmente aceptada.

Álvarez y López (1998) incluyen en su definición las acciones cometidas por personas diferentes al padre o la madre del niño o la niña y definen el maltrato físico infantil como:

Acción no accidental de algún adulto que provoca daño físico o enfermedad en el niño, o que le coloca en grave riesgo de padecerlo como consecuencia de alguna negligencia intencionada (Maltrato Físico en: [www.um.es/-facpsi/maltrato](http://www.um.es/-facpsi/maltrato)).

Esta definición abarca un amplio concepto de maltrato físico al referirse a las consecuencias de daño físico o enfermedad e incluir el riesgo padecerlas y las

acciones que no llegan a estas consecuencias como lo son los golpes, jalones de pelo u orejas, nalgadas, entre otras, que no dejan lesiones en el cuerpo de las víctimas. Por tal motivo, esta definición coincide con lo que se propone investigar en este trabajo que indagará en el significado que dan niños y niñas a todas estas acciones cometidas por personas adultas.

Aracena et al. (2000) problematizan el hecho de que no exista una única definición del maltrato físico infantil aceptada mundialmente. Señalan que las variaciones se pueden dar de acuerdo a diferencias marcadas en las prácticas de crianza y tradiciones, de acuerdo a criterios profesionales, de investigadores, de los Estados o de las organizaciones, o de acuerdo a los distintos niveles socioeconómicos.

Los autores continúan la discusión refiriéndose a modelos utilizados para explicar el maltrato físico infantil: (a) teoría del apego, (b) modelo psicológico-psiquiátrico, (c) modelo psicosocial, (d) modelo sociocultural, (e) modelo de la vulnerabilidad del niño, (f) modelo ecológico, y (g) modelo transaccional. Sin embargo, señalan que ninguno de estos modelos da una respuesta cabal a la comprensión del fenómeno, pero que cada uno de ellos aporta elementos importantes para su comprensión.

Proponen estos autores que el maltrato físico infantil es un fenómeno muy complejo que no puede ser explicado por un modelo específico sino que se debe ver como “la expresión de una disfunción en el sistema padres-niños-ambiente y cultura” (p. 5).

Luego de la revisión teórica sobre el maltrato físico, es necesario crear una definición de maltrato físico infantil para el desarrollo de la presente investigación, por

lo que se adaptarán las definiciones propuestas por Campos y Mejía (2001) y por Álvarez y López (1998) de la siguiente manera:

Se entenderá por maltrato físico cualquier acto no accidental por acción u omisión que implique un daño físico con o sin lesión aparente a un niño o una niña, o que lo o la coloque en grave riesgo de padecerlo, realizado por sus padres, madres o cuidadores, incluyendo los maltratos considerados aceptables como los pellizcos, los jalones de pelo u orejas, las nalgadas, entre otros.

Esta definición no es exhaustiva de todas las formas de maltrato contra la niñez que existen, sino que sirve para delimitar el objeto de estudio para la presente investigación. En este sentido debe tenerse en cuenta que existen otras formas de violencia como la verbal, la sexual, la patrimonial, entre otras, que inclusive pueden tener como consecuencia alguna dolencia física, pero que por su naturaleza no son abordadas en esta investigación. Aunque esta definición pueda ser polémica debido a la dificultad intrínseca al maltratado de trazar fronteras claramente delineadas, debe entenderse que resulta de utilidad operativa para circunscribir áreas de particular interés en la investigación propuesta.

### **Representaciones del mundo en la niñez**

Campos (2001) plantea que las representaciones infantiles del mundo y de la realidad social se construyen a partir de dos componentes: "a) *las figuras de la praxis*; es decir, los resultados ideativos de la vivencia inmediata del 'estar en el mundo' y b) de *las figuras del lenguaje*; es decir, los contenidos que se transmiten a través de la comunicación" (la letra cursiva es del original, p. 8).

Bajo esta concepción, un niño o una niña representa su mundo a partir de lo que vive o percibe de él y lo que otros sujetos le transmiten por medio del



intercambio comunicativo, todo lo cual se traduce en una teoría sobre esta experiencia, concepto central en este abordaje ya que permite formular la necesidad de indagar sobre cómo conforman una teoría tal sobre el maltrato físico aquellos niños y niñas víctimas de este tipo de relación.

Nunziante (1994) plantea que la representación del mundo contiene mucho más que representaciones de objeto e incluye sensaciones provenientes de la interacción del cuerpo del niño en sí mismo con el ambiente y la representación del cuerpo (esquema corporal), relacionadas con las representaciones de necesidad y afecto, por lo que esta dimensión debe ser contemplada durante la identificación de la teoría que niños y niñas desarrollan sobre el maltrato físico.

Según Stern (1977), el conocimiento del mundo va a estar mediado por los estímulos sensoriales (sensaciones corporales) que se perciben por medio del cuerpo y por la evaluación de estos estímulos a partir de un registro de estímulos adquirido previamente en la experiencia. Esta evaluación conlleva un estímulo intelectual que pone en movimiento diversas operaciones y procesos mentales. La relación del estímulo con una referencia (esquema de referencia) constituirá la estimulación cognitiva. Luego de este proceso, las fuentes de estimulación pasan a ser producto de la discordancia estímulo-esquema, más que las simples propiedades físicas de la estimulación externa.

Los estímulos sensoriales y cognitivos van a ser asociados con componentes emocionales, los cuales van a formar unidades sensomotoras-emocionales, las cuales tienen lugar a diario en la vida cotidiana. Estas unidades sensomotoras-emocionales son interiorizadas y pasan a formar las representaciones mentales. No puede haber representaciones mentales sin un componente emocional (Stern, 1977).

Esta organización se constituye en uno de los ejes a considerar en la exploración de la teoría que niños y niñas elaboran sobre el maltrato físico.

Fleisher (1990) propone que las representaciones siempre están codificadas por un sistema, ya sean las matemáticas, el lenguaje o las imágenes, el cual contribuye al modelado de la representación.

El lenguaje es esencial para construir representaciones (Goodman en Fleisher, 1990), ya que funciona como herramienta simbólica de propósito general para crear versiones del mundo. Por este medio se formula y se objetiva una realidad constituida. Es posible así codificar y clasificar una versión de la realidad que permite diferenciarla de otra. Además, el lenguaje está enmarcado en categorías culturales convencionales, las cuales le permiten imponer significados culturales compartidos y compartibles en sus construcciones (Fleisher, 1990). De aquí la necesidad de recuperar el relato de niños y niñas sobre sus experiencias de maltrato físico.

Estas representaciones son vistas por Lorenzer (1972), como vivencias y, por tanto, como símbolos, lo cual remite a que se inscriben en el sujeto como imágenes o *figuras* psíquicas que representan objetos y procesos externos o internos, que se diferencian de procesos cognitivos o perceptivos pero que son susceptibles a ellos. Estas imágenes tienen una formación multidimensional ya que se distinguen en el plano verbal o discursivo y en el presentativo o no verbal; esta distinción genera un enlace entre lo emocional y el símbolo presentativo y la aprehensión racional o símbolo discursivo. En ambos niveles se expresan conductas relacionales, con la diferencia que el presentativo, al estar ligado a emociones, escapará con frecuencia a la conciencia reflexiva y es ahí donde se inscriben las experiencias más relacionadas con eventos conflictivos, tales como las resultantes del maltrato infantil,

de forma tal que esta es la dimensión que más predominio debería de ganar en un escrutinio sobre los efectos de las relaciones de maltrato. Este nivel presentativo tenderá a expresarse en las imágenes asociadas a emociones y afectos que remiten a su origen y al impacto en la organización de la personalidad, pero que no están disponibles a un escrutinio consciente por parte del sujeto, sino que son transmitidas en el relato sobre sus vivencias al estar asociadas a las figuras de la praxis que han promovido su instauración. Este escrutinio exige una labor hermenéutica desde la identificación de los símbolos correspondientes en el relato (Sanabria, 2006).

Basado en estos criterios, para esta investigación se va a considerar la niñez como un periodo de formación del sujeto a partir de la experiencia con las figuras de la praxis, tanto por medio del lenguaje como desde las imágenes capturadas en la simbología presentativa o acciones, vivencias y experiencias intersubjetivas, que luego son mediadas por sentimientos, fantasías y deseos, en las cuales el niño o la niña formula la representación de su mundo, por ejemplo, con la figura adulta que maltrata, que conforman imágenes que incluyen la dimensión cognitiva del contexto y los participantes, tanto como las emociones relacionadas con éstos y con el momento en que surge la experiencia.

### **El mundo emocional en la niñez**

Palmero y Fernández (1998) parten del término emoción en su acepción de mover, con connotaciones espaciales. Por este motivo, su fundamentación para la explicación de las emociones posee una base biológica, en la que establecen las relaciones entre estímulo, emoción, cambios corporales y percepción, proceso que ha de quedar inscrito en el nivel simbólico al que remite Lorenzer y que conforma uno

de los ejes principales de exploración de la teoría sobre maltrato físico de niños y niñas.

Además, el niño formula un juicio de valor propio acerca de lo que percibe, como lo señalan Greenspan y Benderly (1997), por medio de las relaciones que se establecen entre los procesos emocionales y los procesos cognitivos.

Estos autores señalan que las sensaciones, registradas por el niño o la niña, también originan afectos o emociones, por lo que las respuestas están determinadas por efectos físicos y emocionales ejercidos sobre la persona. Del mismo modo, a medida que la experiencia de los niños y las niñas va evolucionando, se van estableciendo asociaciones entre las impresiones sensoriales y los sentimientos. Con esto se refieren a las construcciones cognitivas que van haciendo niños y niñas y cómo estas se van relacionando con los sentimientos.

Stern (1977) hace una diferenciación entre esquemas sensomotores y representaciones. Los primeros hacen referencia a experiencias sensoriales y motoras, mientras que las representaciones son esquemas asociados a componentes emocionales. La interacción entre las representaciones y los esquemas integran redes, por medio de las que niños y niñas van comprendiendo el mundo.

Bruner (1994) plantea que hay dominios específicos del conocimiento y las habilidades humanas que son apoyadas y organizadas por herramientas culturales, como lo son el lenguaje y la narrativa. Este autor también parte de que la forma en que un sujeto se representa la realidad es por medio de una lógica narrativa en la que lo importante no es cómo un texto es construido, sino cómo opera esta lógica como un instrumento de la mente en la construcción de la realidad.

Para Bruner (1994) muchas de las metateorías sobre el conocimiento y la construcción de la realidad se enmarcan en estudios sobre cómo las personas conocen el mundo natural o físico, dejando de lado el mundo simbólico.

Desde esta perspectiva, la forma en que niños y niñas se representan el mundo es utilizando la narración como una herramienta, en la que cobra importancia no solo lo que es narrado sino que también cómo es narrado.

Estos aportes permiten formular que el símbolo (Lorenzer, 1972; Sanabria, 2006), en tanto recoge la experiencia dinámica del sujeto, es capaz de reflejar en la narrativa la elaboración biográfica que haya ido realizando conforme se encadenan experiencias de diverso tipo, naturaleza e intensidad que afectan diferentes aspectos de su desarrollo individual y, por tanto, sus modalidades particulares de enfrentar las interacciones sociales.

### **Socialización de las emociones**

La expresión de las emociones es una forma de comunicar sentimientos a los otros. Una de las principales formas de expresión de sentimientos son las expresiones faciales, por medio de las cuales se puede expresar felicidad, tristeza, enojo, etc. Por otro lado, el modo de la expresión verbal también puede manifestar estados emocionales, por ejemplo, el tono de la voz. A partir de que las emociones son formas de expresar los sentimientos, estas son parte de procesos sociales. Para los niños y las niñas, la expresión de emociones es una forma importante de comunicación, principalmente antes de haber desarrollado el lenguaje (Losonczy, 2004).

El estudio de las expresiones faciales tiene una limitación, ya que alrededor de los dos años de edad los niños y las niñas van desarrollando la capacidad para enmascarar las emociones (Losonczy, 2004).

Sin embargo, también a partir de esta edad se desarrolla la capacidad para verbalizar las emociones. Dunn (1990) realiza un análisis de las conversaciones entre los niños o niñas y sus madres y hermanos, donde señala que éstos no solo hablan de la causa de los sentimientos, sino de la identificación de las emociones para una serie muy amplia de funciones sociales. Entre sus hallazgos están que los niños y las niñas, a partir de los 24 meses de edad hablan de sentimientos cuando intentan tranquilizar, consolar, provocar, prohibir o disuadir. También hablan de las emociones para referirse a sucesos anteriores. Esto demuestra que los niños y las niñas hacen referencia a los sentimientos para diferentes funciones pragmáticas.

Por otro lado, Dunn (1990) señala que en el juego de ficción los niños son capaces de representar estados emocionales ficticios, identificarlos y verbalizarlos. El autor concluye que este tipo de juegos les resulta interesante a los niños y las niñas, ya que lo eligen frecuentemente. Del mismo modo, en el juego de ficción los niños y las niñas no solo asimilan los estados emocionales que les son asignados, sino que también hacen sugerencias innovadoras en el transcurso de la ficción.

Garner (1999) señala que los niños y niñas incorporan reglas de expresión emocional que les sirven para lidiar con las emociones. Estas reglas se van incorporando cuando los niños o niñas experimentan emociones internamente, pero no desean expresarlas externamente. Esto les permite utilizar una variedad de estrategias incrementando, disminuyendo o enmascarando la *expresión* de emociones. Estas habilidades también son desarrolladas en la convivencia social y

por medio de las reglas que le son impuestas por las personas encargadas de su cuidado. De esta forma, los niños y niñas van incorporando normas sociales acerca de la expresión de las emociones, por ejemplo, el sonreír cuando se recibe un regalo. Los niños y las niñas desarrollan una regulación de la expresión de las emociones, lo cual les permite variar las formas de expresión y acomodarse a una situación específica.

Se puede concluir que en la niñez se desarrollan representaciones y objetivaciones de las emociones, las cuales son inscritas en símbolos, para luego ser verbalizadas o expresadas por medio de gestos, tono de voz o expresiones faciales, que a su vez son reguladas a partir del entendimiento de estas mismas expresiones.

En el relato sobre las experiencias de maltrato que conduce a la identificación de la teoría que, sobre este aspecto de su vida desarrollan niños y niñas, es indispensable procurar la manifestación y el registro de los diferentes niveles de representación a que recurren.

Por este motivo, la metodología debe resolver el desafío de procurar una modalidad de exploración interactiva que favorezca la expresión de estos contenidos, tanto como registrar y analizar este nivel simbólico de representación de la experiencia subjetiva para favorecer una elaboración posterior que permita la identificación de las distintas dimensiones comprometidas en su representación.

## ***Pregunta de Investigación***

- ¿Qué piensan y sienten niños y niñas entre 4 y 6 años de edad sobre el maltrato físico que han vivido?

## ***Objetivos:***

### ***General:***

- Caracterizar la teoría que formulan niñas y niños de 4 a 6 años de edad sobre su experiencia de maltrato físico.

### ***Específicos:***

- Identificar las emociones asociadas a la experiencia del maltrato físico.
- Establecer las representaciones generadas acerca del maltrato físico.

## **Metodología:**

### ***Estrategia metodológica:***

Para lograr identificar y caracterizar la experiencia subjetiva de niños y niñas víctimas de maltrato físico, resultó idóneo considerar una metodología que haga énfasis en el análisis de cómo tal experiencia se presenta en la vida cotidiana y cómo generan una teoría que les permite representar y enfrentar esta modalidad interactiva con el mundo adulto.

La aproximación hermenéutica permite trabajar con el relato de la experiencia tal y como es expuesta por las propias víctimas y acceder a la dimensión inconsciente de este relato, además de identificar el nivel de las emociones surgidas



como orientaciones subjetivas para reconocer la modalidad específica de las interacciones de que derivan, tanto como las denominaciones del lenguaje que permiten apropiarse y generar ideas sobre aquella. La emoción y el lenguaje se consideran una unidad que comprende la teoría que niños y niñas se forjan sobre el maltrato físico.

A partir del relato, la hermenéutica psicoanalítica puede reconstruir los dos planos referidos y con ello analizar su génesis y composición para lograr caracterizar la teoría de maltrato físico (Sanabria, 2006).

Con el propósito de generar un relato lo más amplio y profundo sobre la experiencia de maltrato físico de niños y niñas, se utilizaron el dibujo de familia, sesiones de juego y la narración de cuentos, técnicas con carácter proyectivo en las que por medio de la ambigüedad del material propician que el sujeto lo estructure según su entender, evitando el carácter defensivo y permitiendo indagar en el contenido reprimido, es decir, se evita la incapacidad de soportar el afecto penoso (Freud, citado en Backes, 1976). De esta forma, lo expresado se estructura tanto en lenguaje como en imágenes.

La interpretación a partir de la hermenéutica profunda permitió develar el significado inconsciente, entendiendo éste como lo excluido del consenso social. Este proceso implica procurar una escucha a lo reprimido, a los deseos desagradables y punitivos (Rohr, 1997).

Los contenidos obtenidos en esta investigación están en concordancia con las técnicas cualitativas de investigación en las que el conocimiento se construye a partir de la interpretación del relato.

El fundamento teórico de las técnicas de obtención de datos y de la metodología del análisis utilizadas garantiza la validez de los datos y de las interpretaciones realizadas.

### ***Selección de participantes:***

#### Características de la población.

Los participantes en la investigación fueron 4 niños y 5 niñas con edades entre los 4 y los 6 años con 11 meses. Este rango de edad se delimitó, considerando que los niños y las niñas a estas edades ya han desarrollado el lenguaje para comunicarse y que, por medio de las palabras, son capaces de abstraer rasgos comunes de diversas situaciones, agrupando así estas situaciones en categorías (Lewis, 1987). Estas categorías les permite comunicar su propia percepción de la realidad. Otro criterio considerado fue que a estas edades los niños y niñas se encuentran en lo que Piaget describió como el “subperiodo preoperacional” (Philips, 1972), en el cual ya han asimilado, en parte, la función simbólica del lenguaje, es decir, pueden diferenciar los “significantes (palabras, imágenes, etc.) de significados (aquellos objetos o acontecimientos a que se refieren las palabras o imágenes)...” (p.70); esto les permite referirse a situaciones que han vivido en otros momentos de sus vidas, como hechos concretos, sin que estén presentes, necesariamente, todos los estímulos de las situaciones a las que se refieren.

Por otro lado, a estas edades los niños y las niñas ya han iniciado un proceso de socialización secundaria, lo que implica que tienen la posibilidad de interactuar y de compartir sus experiencias con otras personas. Sin embargo, aún no han

ingresado al sistema escolar (primer grado), lo cual es importante porque se evita la influencia que puede tener el sistema educativo formal en las valoraciones que hacen los niños y las niñas sobre el mundo que los rodea.

Las niñas y los niños trabajaron en técnicas grupales e individuales. La cantidad de participantes se delimitó a 9 para poder integrar tres grupos de trabajo con 3 niños o niñas cada uno para las técnicas que así lo requerían, lo cual cumple con el criterio de formar grupos con número impar de participantes para evitar la contraposición equivalente en los resultados obtenidos.

#### Criterios de Inclusión:

Los participantes deben ser niños o niñas con las siguientes características

- Tener edades entre los 4 y los 6 años con 11 meses.
- No haber ingresado a primer grado de escuela.
- Ser víctimas de maltrato físico.
- Contar con un proceso de protección de parte de una institución calificada, que garantice la atención de su situación de maltrato o abuso físico.<sup>1</sup>
- Provenir de una comunidad ubicada en el GAM.
- No tener dificultades del lenguaje ni en el desarrollo intelectual que limiten su expresividad.

Con base en estos criterios de inclusión y partiendo de que el contexto en el que se desarrolló la investigación remite a un ámbito institucionalizado, se establecieron las características del muestreo, en el cual no se consideraron las variables socioeconómicas, sino las variables relacionadas con la dinámica familiar,

---

<sup>1</sup> Este criterio fue modificado del planteamiento original, por motivo de limitaciones operativas. Sin embargo, se mantuvo la premisa de atención de la condición de vulnerabilidad de las y los participantes.

el desarrollo de los y las participantes y la relevancia del fenómeno estudiado según la zona geográfica. Esto establece los límites de transferibilidad de la investigación.

## ***Procedimiento***

Los niños y las niñas se contactaron por medio de las oficinas regionales y locales del Patronato Nacional de la Infancia (PANI) y la Asociación Roblealto<sup>2</sup>, ubicadas en el Gran Área Metropolitana (GAM) del país.

En un inicio, el contacto se realizó por medio del PANI ya que es el ente rector en materia de niñez en Costa Rica de acuerdo con el marco jurídico vigente en la materia. Sin embargo, por las limitaciones planteadas por esta institución, en ésta solo se pudieron localizar 3 niñas para el desarrollo del trabajo. Por este motivo, se acudió a la Asociación Roblealto para completar la cantidad de participantes.

Las niñas referidas por el PANI se contactaron en un hogar de cuidado transitorio. En el caso de la Asociación Roblealto, los y las participantes fueron localizados en las dos guarderías diurnas de esta institución.

Por medio de estas instituciones se realizó el contacto con los padres o madres de familia o los con representantes legales a quienes se les informó del proceso de investigación y se les solicitó el consentimiento para que sus hijos o hijas participaran.

Para la selección de los sujetos y con el propósito de familiarizarlos en la dinámica de la investigación se realizaron sesiones iniciales de juego con 3 participantes cada una. Se les invitó a jugar con juguetes de diferentes figuras *humanas* y cosas (figuras de adultos, niños, animales domésticos, muebles y un

---

2 La Asociación Roblealto no estaba considerada en el planteamiento original, sin embargo se incluyó debido a las limitaciones surgidas en el desarrollo del proceso en el PANI.

carro, entre otros), los mismos se utilizaron para las otras técnicas. En esta sesión también se invitó a los niños y las niñas a hacer un dibujo con tema libre. Estas sesiones introductorias sirvieron para confirmar el cumplimiento de los criterios de inclusión de los y las participantes. De esta forma también se buscó dar validez a las técnicas, ya que se intentó crear conciencia en los y las participantes de la situación de la investigación y de la disposición requerida por parte de ellos y ellas.

En estas sesiones iniciales también se les consultó a los niños y las niñas si deseaban seguir participando en la investigación y se les anunció que se trabajaría con otros temas, de esta manera se tomó en cuenta el criterio de ellos y ellas sobre su participación en la investigación. Quienes manifestaron que no deseaban participar no fueron convocados para las siguientes intervenciones. Para completar la cantidad de niños y niñas necesarios para la investigación se realizaron nuevas convocatorias y las sesiones iniciales.

Posteriormente se procedió a la aplicación de los instrumentos y las técnicas descritas en el apartado “Recolección de la información”, para lo que se realizaron un total de 27 sesiones de trabajo (sin incluir las sesiones de iniciales de familiarización) distribuidas de la siguiente manera:

Descripción de la técnica	Distribución	Total de sesiones
Sesión inicial (familiarización)	3 grupos de 3 de participantes cada uno	3 o más
Dibujo de familia y entrevista	Individual	9
Sesiones de juego con la primera consigna	3 grupos de 3 de participantes cada uno	3
Sesiones de juego con la segunda consigna	3 grupos de 3 de participantes cada uno	3
Sesiones de juego con la tercera consigna	3 grupos de 3 de participantes cada uno	3
Escucha de cuentos narrados	Individual	9
	<b>Total</b>	<b>27</b>

Las sesiones en el hogar de cuidado referido por el PANI se realizaron del 10 al 21 de septiembre del 2007, mientras que en las guarderías de la Asociación Roblealto fueron del 14 al 29 de noviembre del mismo año.

Para la recolección de datos se visitaron los centros respectivo y se procedió a realizar las sesiones planteadas. El primer día de trabajo con cada grupo de niños o niñas se realizó únicamente la sesión inicial. Los demás días, por tratarse de sesiones de entre 15 y 25 minutos, se realizó una cantidad de sesiones variada dependiendo de la disponibilidad de los niños y las niñas.

Esta disponibilidad estuvo sujeta a los horarios de las diferentes actividades de los niños y las niñas (asistencia a la escuela, horarios de comida y tiempos de siesta).

Por este mismo motivo las sesiones se distribuyeron en varios días y en diferentes horarios.

Para efectos de la presente investigación, se excluyó la participación de otros miembros de la familia, ya que lo que se analizó fueron las representaciones creadas desde la perspectiva de los niños y las niñas, por lo que los criterios de familiares y otros adultos relacionados con los y las participantes no fueron contemplados. También se excluyó de la investigación cualquier otra evaluación o valoración contenida en los expedientes de los y las participantes que no fuera necesaria más que para confirmar el cumplimiento de los criterios de inclusión de la presente investigación, ya que el estudio está planteado desde la hermenéutica profunda, para lo que no son necesarias valoraciones hechas por terceras personas.

La información obtenida en el trabajo de campo fue analizada a partir de lo propuesto en el apartado "Análisis de la información". Luego se describieron las

categorías y subcategorías de análisis y se compilaron los resultados. Finalmente se redactó la discusión sobre los resultados y las conclusiones y recomendaciones surgidas a partir del estudio (ver pasos del procedimiento en el Anexo 1).

### ***Recolección de la información:***

Los instrumentos y las técnicas fueron validados por el criterio de expertos y del equipo asesor y, en el caso de los instrumentos y técnicas que se confeccionaron *ad-hoc*, fueron validados por medio de pruebas piloto.

La información se recolectó en sesiones individuales y grupales dependiendo de la técnica a implementar. El lugar de aplicación fue convenido con las personas encargadas en la Asociación Roblealto y en el hogar de cuidado referido por el PANI. Se utilizaron las oficinas de las psicólogas encargadas de atender a los niños y las niñas en cada institución. Todas estas oficinas cumplían con ser un espacio privado y discreto en el que se pudieron realizar las sesiones de trabajo con los materiales y juguetes dispuestos para esto. En todas se contó como mínimo con una sala cerrada con sillas y una mesa.

#### **Instrumentos y técnicas:**

Las técnicas de recolección de datos fueron cuatro y se aplicaron en diferentes sesiones a cada niño o niña, en el siguiente orden:

- dibujo de familia y relato durante la producción
- entrevista sobre el dibujo de familia y el relato
- sesiones de juego
- escucha de cuentos narrados (pregrabados).

Las dos primeras y la última se evaluaron en forma individual, mientras que las sesiones de juego se realizaron de forma grupal. El orden en que se aplicaron las técnicas se estableció de manera que los niños o las niñas fueran creando una exposición de sus valoraciones de forma espontánea y sin previa dirección. Además, con este orden, el tema del maltrato físico fue presentado poco a poco, siendo que en la primera técnica no fue estrictamente necesario que el evaluador propusiera el tema, ya que podía surgir en el contenido aportado por el niño o la niña que estaba siendo evaluado o evaluada. En la segunda técnica el evaluador proponía la consigna que ya hace referencia al tema y en la tercera técnica se presentaron situaciones de maltrato ya estructuradas.

De esta forma se realizó una triangulación entre métodos, con la que se obtuvo *fiabilidad sincrónica* es decir, constancia o uniformidad de los resultados obtenidos en el mismo momento pero utilizando instrumentos diferentes” (Kirt y Millar, citados en Flick, 2004, p. 236). (Ver en el Anexo 2 una explicación detallada de las técnicas implementadas, en el Anexo 3 el protocolo de las sesiones de juego y en el Anexo 4 la transcripción de los cuentos utilizados y las preguntas referentes a cada uno)

La agenda propuesta para el trabajo con cada uno de los grupos de niños y niñas fue la siguiente:

Día 1 (trabajo individual)

<b>Participantes</b>	<b>Técnica</b>	<b>Tiempo aproximado</b>
1º niño(a)	Dibujo de Familia	20 min.
2º niño(a)	Dibujo de Familia	20 min.
3º niño(a)	Dibujo de Familia	20 min.

Día 2 (trabajo grupal)

<b>Participantes</b>	<b>Técnica</b>	<b>Tiempo aproximado</b>
Grupo	Sesión de juego consigna 1	20 min.



Grupo	Sesión de juego consigna 2	20 min.
Grupo	Sesión de juego consigna 3	20 min.

Día 3 (trabajo individual)

<b>Participantes</b>	<b>Técnica</b>	<b>Tiempo aproximado</b>
1º niño(a)	Escucha de cuentos	25 min.
2º niño(a)	Escucha de cuentos	25 min.
3º niño(a)	Escucha de cuentos	25 min.

Como se mencionó anteriormente, el tiempo de trabajo se debió adecuar a la disponibilidad de los niños y las niñas, por lo que los días no fueron seguidos. Por otro lado, algunas de las sesiones requirieron más tiempo del programado, por lo que fue necesario distribuirlas en más días, sin embargo se mantuvo el orden establecido para no alterar el proceso según el criterio ya mencionado.

### ***Registro de la información:***

Para obtener el relato propiamente cómo los niños y las niñas lo presentan (“verbatim”) y, para garantizar la calidad y confiabilidad del registro de los instrumentos se grabó el audio de todas las sesiones y justo al finalizar la aplicación de cada técnica se hizo una descripción lo más precisa del proceso que también fue grabada en audio para agilizar el registro y evitar perder detalles importantes. Posteriormente se transcribieron ambos registros, los cuales se complementaron mutuamente. Con la combinación de las formas de registro de la información se dio fiabilidad a los datos obtenidos.

De la aplicación de la técnica del Dibujo de Familia se hizo una descripción sobre el desarrollo del dibujo por parte del niño o la niña, además se conservaron los dibujos como apoyo para el análisis.

Sobre las sesiones de juego, por medio de la transcripción y de la descripción del contenido del juego se obtuvo un relato de las diferentes situaciones.

El registro que se obtuvo de la escucha de las narraciones fue la transcripción de lo comentado por los niños y las niñas una vez escuchadas las narraciones.

### ***Sistematización de la información:***

La información generada por cada instrumento fue transcrita como se señala en el apartado anterior, con lo que se obtuvo el relato que los niños y las niñas hacen sobre su realidad. Este relato fue dividido en segmentos con sentido completo (unidades de análisis), es decir, segmentos que tienen un significado propio.

La sistematización de esta información se hizo por medio de la selección y categorización de los segmentos. Se prestó especial atención a los segmentos que evidencian las representaciones de niños y niñas sobre el maltrato físico y la construcción de mundo que han desarrollado.

De esta forma se agruparon los segmentos de los relatos en las diferentes categorías que se generaron.

Las categorías de análisis utilizadas son las que evidencian una teoría sobre el maltrato físico de niñas y niños, constituida por representaciones que desarrollan niños y niña sobre el maltrato físico infantil. (Ver esquema del modelo de sistematización y análisis de la información en el Anexo 6)

### ***Análisis de la información:***

El análisis se desarrolló a partir de una metodología hermenéutica, en la que no se puede prescindir de la presencia de un “sujeto observador”, que como tal tiene

una posición desde la cual observa los fenómenos que estudia. “Es imposible observar sin ser parte del proceso” (Schökel, 1994, p. 34).

Por tal motivo, el análisis hermenéutico (descrito por pasos en el Anexo 5) sigue los puntos señalados por Rohr (1997) y por Sanabria (1997):

- Abandonarse al texto.
- Mantener la atención flotante.
- Indagar en la comprensión analítica de lo escénico.

El análisis se centró en la identificación de las escenas que transmitan las imágenes, sentimientos y fantasías de niños y niñas sobre el tema del maltrato físico, de tal forma que pudieran ser claramente decantados y sometidos al procesamiento analítico desde el enfoque teórico reseñado. El contenido inconsciente, que por medio de la interpretación hermenéutica es traducido al lenguaje, fue contrapuesto nuevamente con los datos y las formulaciones que de estos se construyeron, lo cual abrió paso a un proceso dialéctico que junto con la comparación con lo propuesto en el marco teórico sirvió para desarrollar nuevos postulados teóricos.

Se buscó dar fiabilidad a las interpretaciones sometiéndolas a prueba utilizando varios pasajes de los datos obtenidos. De esta forma se logró una “clausura del discurso” (Baez, 2007), ya que se da una redundancia de las interpretaciones obtenidas del texto (distintos segmentos evocan las mismas interpretaciones), lo cual cumple con el criterio de validez por saturación, así el discurso queda cerrado sobre si mismo.

Además se cumple con el criterio de “exhaustividad” (Baez, 2007), ya que las categorías formuladas permitieron clasificar todo el material producido por los niños y las niñas.

## ***Modelo de sistematización y análisis de la información***

Las categorías de análisis se formularon a partir del repaso del material recopilado con los diferentes instrumentos según los criterios planteados en el marco teórico y en el apartado anterior, de forma tal que se pudiera estructurar la teoría sobre el maltrato físico que generan niños y niñas.

Para eso se partió del siguiente modelo para sistematizar y analizar la información, el cual se fue ampliando en el mismo proceso.

1. Teoría infantil sobre el maltrato físico y el mundo simbólico que recoge y acompaña la experiencia. Esta teoría se construyó a partir de la identificación en la producción de los niños y las niñas, derivada de los diferentes instrumentos a aplicar:
  - 1.1. dibujo de familia y relato durante la producción
  - 1.2. entrevista sobre el dibujo de familia y el relato
  - 1.3. sesiones de juego
  - 1.4. escucha de cuentos narrados (pregrabados).
  
2. En cada una de las producciones infantiles se identificaron las escenas relacionadas con los siguientes tres aspectos claves, de tal forma que sirvieron también como categorización de aquellas:
  - 2.1. Actos no accidentales por acción u omisión que impliquen un daño físico con o sin lesión aparente a un niño o una niña, o que lo o la coloque en grave

riesgo de padecerlo, realizado por sus padres, madres o cuidadores, incluyendo los maltratos considerados aceptables.

2.2. Figuras adultas que maltratan, junto con las imágenes que incluyen la dimensión cognitiva del contexto y los participantes, así como las emociones relacionadas y el momento en que surge la experiencia.

2.3. Eventos conflictivos y su componente emocional.

3. Las escenas catalogadas de esta manera fueron, a su vez, decodificadas a partir de los siguientes aspectos relevantes:

3.1. Interacciones del cuerpo (esquema corporal) del niño con el ambiente y su componente emocional.

3.2. Representación del cuerpo (esquema corporal) con las representaciones de necesidad y afecto, con su componente emocional.

3.3. Estimulaciones cognitivas producidas por medio de la evaluación de los estímulos sensoriales a partir del esquema de referencia

3.4. Imágenes por medio de las cuales se codifican las representaciones.

3.5. Categorías culturales convencionales en figuras del lenguaje.

3.6. Expresión y capacidad de verbalizar sentimientos, emociones, incluyendo las que se logran por medio de las expresiones faciales.

3.7. Identificación de las emociones en términos de sus funciones sociales.

3.8. Reglas de expresión emocional para lidiar con las emociones.

3.9. Representaciones y objetivaciones de las emociones.

### 3.10.

Dinámica y forma de expresión de las emociones.

(Un esquema de este modelo de sistematización y análisis se incluye en el anexo 6)

#### ***Precauciones:***

Se escogió trabajar con niños y niñas del PANI ya que las condiciones que debían cumplir para participar en el presente estudio, implican que se les han violentado sus derechos y esta institución es la encargada de brindar protección a la población menor de edad para evitar que se siga violentando sus derechos. Sin embargo, por las limitaciones que se presentaron en la coordinación con dicha institución, fue necesario recurrir a otra, en este caso la Asociación Roblealto, manteniendo la premisa de que a la población se le brindara la atención de la situación de maltrato que vive o que han vivido.

Además, con este criterio se evita que la participación de los niños y las niñas se vea afectada por motivo del proceso de denuncia.

Se tomó en cuenta la decisión de los niños y las niñas de participar en la investigación, lo cual se les consultó en la sesión de juego inicial.

A los padres, madres o encargado se les solicitó el consentimiento informado para que sus hijos, hijas o representados participaran en el estudio (se puede revisar el formato de este documento en el Anexo 8).

En caso de encontrar evidencia de algún tipo de abuso que no esté abordado en la protección institucional que recibe cada participante, se hubiese procedido a hacer la respectiva denuncia, sin embargo, esto no fue necesario.

## Resultados de la investigación

El relato producido por las niñas y los niños participantes en la investigación fue transcrito e interpretado tal y como se estipula en la metodología. De esto se obtuvo un texto en el que se incluye tanto la producción infantil, como las irritaciones que genera ésta a partir del análisis desde la hermenéutica profunda psicoanalítica. Es decir, se consideró la subjetividad del investigador frente a la interacción con el texto, las inquietudes o preocupaciones que le genera, para así develar, por medio del análisis de éstas, el contenido inconsciente (Rohr, 1997; Sanabria, 1997).

Se seleccionaron los segmentos (unidades de análisis), en los cuales se hace alusión a los temas relevantes para la investigación a partir de los criterios señalados en el marco teórico.

Los segmentos constituyen la producción de las niñas y los niños con que se trabajó. Esto quiere decir que no se basó en los niños y las niñas como casos específicos, sino que es en el plano de lo escénico, la producción de ellos y ellas en general, la que fue dividida en segmentos para luego ser analizados.

Para la selección se prestó especial atención a los segmentos que evidencian las representaciones que los niños y las niñas han formulado sobre el maltrato físico y la construcción de mundo que han desarrollado a partir de las figuras de la praxis y las figuras del lenguaje (Campos, 2001).

A su vez, estos segmentos fueron clasificado en categorías y subcategorías de análisis para lograr una comprensión de cuál es la teoría que ellas y ellos formulan sobre el maltrato físico. Para la definición de las categorías y subcategorías se utilizó el "Modelo de sistematización y análisis de la información" planteado en la

metodología. Sin embargo se hicieron modificaciones del mismo incluyendo nuevas categorías a partir de los resultados obtenidos.

En este sentido, la producción de los niños y las niñas tiene un valor cultural en la medida en que contiene algo que no es expresado explícitamente (Sanabria, 2006), y que constituye la teoría que ellos y ellas formulan sobre el maltrato físico.

Esta teoría está representada en escenas e imágenes, que a su vez incluyen los sentimientos y fantasías de los niños y las niñas, y que se formulan en la interacción (niño o niña – investigador) frente a los estímulos, por lo cual están mediadas culturalmente en la relación que se establece entre el símbolo presentativo y el símbolo discursivo (Lorenzer, 1972).

Por medio de la interpretación hermenéutica, en la que se indagó en esta comprensión analítica de lo escénico, la teoría infantil sobre el maltrato físico fue traducida al lenguaje por medio de la formulación de las categorías y subcategorías, las cuales permitieron hacer un repaso por los planteamientos teóricos en los que se basó este estudio.

Es así como las categorías y subcategorías sirven para identificar cuáles son los componentes de la teoría que los niños y las niñas formulan sobre el maltrato físico, y cómo esta teoría está inserta en la cultura por medio de una estructura colectiva.

Las categorías formuladas se desprenden propiamente de la producción de los niños y las niñas. En ellas se hace referencia a qué es lo que intentan expresar y cuales son las reacciones, los sentimientos y las emociones ante los estímulos propuestos en las técnicas.



Por otro lado, las subcategorías se establecieron a partir de lo planteado en el marco teórico sobre la “Representación del mundo en la niñez”, “El mundo emocional en la niñez” y la “Socialización de las emociones”. En éstas se describen los mecanismos por medio de los cuales los niños y las niñas formulan la representación de su mundo. Estos mecanismos implican el procesamiento de la información obtenida tanto de estímulos externos como internos.

Adicionalmente, los segmentos fueron clasificados por sexo, dependiendo si la expresión fue hecha por un niño, una niña o en grupo. Con lo cual se determina en cuáles de las categorías y subcategorías existen diferencias relevantes en este sentido.

También se hizo una clasificación en dos grupos de edad (de 4 a 5 años y medio y de 5 años y medio a 6 años con 11 meses), con lo cual se señala donde hay mayor frecuencia de alguno de estos grupos.

Los segmentos seleccionados provienen principalmente de la técnica de dibujo de familia (42%), en segundo lugar los generados en la escucha de cuentos (35%) y por último los de las sesiones de juegos (23%), lo cual evidencia que es más amplia la producción de los niños y las niñas en las técnicas individuales que en las grupales.

En total se seleccionaron 622 segmentos del relato de los niños y las niñas, los cuales fueron clasificados en 16 categorías y 10 subcategorías. De esta forma fue posible caracterizar cuáles son los aspectos más relevante en la teoría que niños y niñas formulan sobre el maltrato físico.

## ***Descripción de las categorías***

Las categorías que se definieron son:

### *1. No sabe como se hace, no puede hacerlo*

Expresiones de negación o resistencia explícita a abordar los contenidos propuestos en las técnicas. Hay una oposición a desarrollar la técnica en la que se argumenta imposibilidad o incapacidad de realizarla, o el desconocimiento de cómo hacerlo. Se evita o se niega la referencia a los contenidos que se le proponen. Las respuestas se caracterizan por no poner ningún contenido en ellas o simplemente decir que “no”.

### *2. Prefiere jugar otra cosa*

Los niños y las niñas expresan que desean jugar a otra cosa o hacer algo diferente a lo propuesto. Esto lo hacen de forma explícita (lo dicen con sus propias palabras) o implícita (se distraen con otros juguetes o con otra cosa).

### *3. Presencia del concepto de familia en general*

Expresiones en las que se hace referencia a los integrantes de la familia, o a la existencia de ésta, pero en las que no se detalla ninguna características específica o dinámica de la misma. Es una referencia de forma general al concepto de familia.

#### 4. Valoración positiva o negativa de la familia

Expresiones en las que se le atribuye alguna valoración positiva o negativa al concepto de familia o a alguno(a) de sus integrantes. Expresiones de agrado o desagrado, exaltaciones, valorizaciones o desvalorizaciones, evidencias de distanciamiento o proximidad, entre otras.

#### 5. Encierro de la familia o algún miembro de ésta

Referencias al encierro de la familia o algún miembro de ésta. Incluye las referencias a encerrar al alguien en una habitación, en la casa o en la cárcel, o a impedir la salida de éstas. También puede que ellos o ellas señalan los límites o fronteras que se establecen alrededor de la familia o a de algún miembro, límites que la bordean o que la encierran.

#### 6. Actos de maltrato físico no accidental

Expresiones que hacen referencia a actos de maltrato físico o que evidencian la presencia de éstos. Son actos no accidentales por acción u omisión que impliquen un daño físico con o sin lesión aparente a un niño o una niña, o que lo o la coloque en grave riesgo de padecerlo, realizado por las personas responsables de su cuidado, incluyendo los maltratos considerados aceptables.

#### 7. Figuras adultas que maltratan

Expresiones que evidencian la presencia de figuras adultas que maltratan, contempla las imágenes que incluyen la dimensión cognitiva del contexto y los

participantes, así como las emociones relacionadas y el momento en que surge la experiencia.

#### 8. Eventos conflictivos y su componente emocional

Eventos en los que se evidencian conflictos entre las niñas y los niños participantes, relacionados con los contenidos del juego o la producción. Contempla el componente emocional vinculado. En estos conflictos no se evidencia la presencia de actos de maltrato físico. Ejemplos de estos conflictos son las discusiones y las amenazas.

#### 9. No desarrollar la dinámica de la técnica

Expresiones de las niñas y los niños en las que evitan desarrollar la dinámica del juego o la técnica. Contempla no aplicar ningún contenido al juego o la negación, de forma tácita, a abordar los contenidos propuestos en la técnica. Ejemplos de estas expresiones son no prestar atención o cuidado al tema que se está trabajando. Esta categoría está relacionada con la intención de no querer desarrollar la técnica propuesta.

#### 10. Centrarse en los detalles

Expresiones en las que los niños y las niñas se centran en los detalles de un juguete, personaje o material. Contempla el referirse o mantener la atención en uno o varios detalles de un juguete, personaje o material con el que está trabajando, así como de alguna situación en particular.

### 11. No responder, no hablar del tema o evadir

Expresiones en las que los niños y las niñas no hablan del tema que se les propone pero, a pesar de eso, no niegan la técnica directamente. Contempla cuando no responden, responden otras cosas que no están relacionadas con lo que se les pregunta o responden palabras incompletas. También se incluyen las expresiones en las que mencionan conceptos generales o mencionan algo que no corresponde a las técnicas y que no proporciona información sobre sus sentimientos o emociones hacia lo propuesto en éstas.

### 12. Expresión de estado placentero o de bienestar

Expresiones que evidencian estados placenteros o de bienestar. Contempla la expresión de situaciones que les agrada que sucedan. Estas expresiones pueden representar fantasías o situaciones reales que forman parte de su experiencia.

También se incluyen las referencias a las fortalezas que ellos y ellas mismas tienen o las identificaciones con otras personas que, a su vez, están relacionadas con situaciones placenteras.

### 13. Manifestación de violencia de parte del niño o la niña

Expresiones en las que los niños y las niñas manifiestan violencia de parte de ellas y ellos mismos(as), ya sea hacia algún personaje propuesto en las técnicas o hacia alguna persona o situación de su propia experiencia. La violencia manifestada puede ser golpear, gritar o señalar una situación en la que alguien sufre algún tipo de daño.

#### 14. No querer terminar la sesión

Expresiones que evidencian que el niño o la niña no quiere terminar la sesión. Esta convicción puede ser expresada abiertamente o de forma implícita, sugiriendo hacer algo más cuando se le plantea el final de la sesión.

#### 15. Evidenciar fuga, escape o alejamiento de la familia o grupo

Expresiones en las que se señala que alguno de los personajes o un grupo se fuga o escapa de alguna situación o lugar. También contempla el distanciamiento de algún grupo.

#### 16. Contradicción de criterios o sentimientos

Expresiones que evidencian o proponen una contradicción de criterios, sentimientos o pareceres. Se proponen sentimientos opuestos o criterios opuestos en relación con las situaciones que se plantean o, a lo que se siente de ellas.

### ***Descripción de las subcategorías :***

Las subcategorías que se definieron son:

#### a. Interacción del cuerpo

Interacciones del cuerpo (esquema corporal) del niño con el ambiente y su componente emocional.

b. Representación del cuerpo

Representación del cuerpo (esquema corporal) que incluyen las representaciones de necesidad y afecto, con su componente emocional.

c. Estimulaciones cognitivas

Estimulaciones cognitivas producidas por medio de la evaluación de los estímulos sensoriales a partir del esquema de referencia.

d. Imágenes de las representaciones

Imágenes por medio de las cuales los niños y las niñas codifican las representaciones.

e. Categorías culturales

Categorías culturales convencionales en figuras del lenguaje. Expresiones por medio de las cuales los niños señalan conceptos que tienen una comprensión cultural convencional.

f. Expresión y verbalización de sentimientos y emociones

Expresión y capacidad de verbalizar sentimientos y emociones, incluyendo las que se logran por medio de las expresiones faciales. Son las emociones y los sentimientos que los niños y las niñas expresan hacia los personajes o las situaciones. Se incluyen los gestos y ademanes.

#### g. Emociones en sus funciones sociales

Identificación de las emociones en términos de sus funciones sociales. Expresión de las emociones presentes entre los personajes en las dinámicas desarrolladas. No incluye las emociones de los niños y las niñas hacia las situaciones o los personajes, sino las que se dan entre éstos, entendidas en las funciones sociales que cumplen.

#### h. Reglas de expresión emocional

Reglas de expresión emocional para lidiar con las emociones. Mecanismos utilizados por los niños y las niñas para, de forma tácita, reprimir la expresión emociones.

#### i. Representación y objetivaciones de las emociones

Expresiones en las que las niñas y los niños establecen una comprensión de las emociones que para ellas y ellos representa una noción objetiva de las mismas.

#### j. Dinámica y forma de expresión de las emociones

Dinámica y forma de expresión de las emociones: formas particulares de cada niño o niña en las que, de forma implícita expresan las emociones.



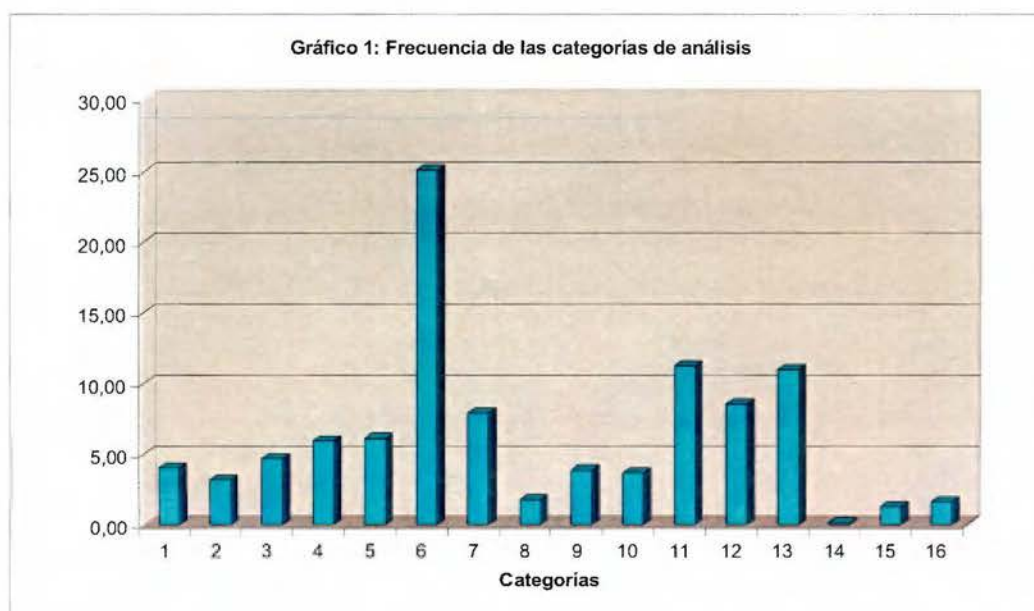
## **Comparación de los resultados**

A partir de la clasificación de los segmentos se obtuvieron las frecuencias de las categorías y las subcategorías, las cuales muestran el dato empírico de qué tan relevante es para los niños y las niñas los diferentes significados que le atribuyen al maltrato físico. Es decir, cuáles son los aspectos que para ellos y ellas sobresalen de su propia teoría sobre el maltrato físico.

A continuación se presenta la comparación de los datos numéricos de estas frecuencias, acompañadas de citas textuales del relato de los niños y las niñas, que sirven para comprender de forma más clara cuál es la vivencia de ellos y ellas sobre el fenómeno en estudio (En el Anexo 7 se pueden encontrar ejemplos de las transcripciones de las sesiones de donde se desprende el análisis de los datos).

### Clasificación por Categorías:

La frecuencia de cada categoría se señala en el siguiente gráfico y la siguiente tabla.



	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1. No sabe como se hace, no puede hacerlo	25	4
2. Prefiere jugar a otra cosa.	20	3
3. Presencia del concepto de familia en general	29	5
4. Valoración positiva o negativa de la familia	37	6
5. Encierro de la familia o algún miembro de ésta	38	6
6. Actos de maltrato físico no accidental	156	25
7. Figuras adultas que maltratan	49	8
8. Eventos conflictivos y su componente emocional	11	2
9. No desarrollar la dinámica de la técnica	24	4
10. Centrarse en los detalles	23	4
11. No responder, no hablar del tema o evadir	70	11
12. Expresión de estado placentero o de bienestar	53	9
13. Manifestación de violencia de parte del niño o la niña	68	11
14. No querer terminar la sesión	1	0.2
15. Evidenciar fuga, escape o alejamiento de la familia o grupo	8	1
16. Contradicción de criterios o sentimientos	10	2
Total	622	100

Como se puede observar en los resultados presentados en el gráfico 1 y la tabla 1, las representaciones del maltrato físico de los niños y las niñas se relacionan con mayor frecuencia con los actos de maltrato físico no accidental (categoría 6), ya que representan 25,1% del total de segmentos. Entre estos casos destacan los que hacen referencia a situaciones en las que el papá o la mamá le pega a alguno de sus hijos o hijas.

Entre las categorías más frecuentes, el 11% de los segmentos corresponden a la situaciones en que los niños y las niñas no responden, no hablan del tema o lo evaden (categoría 11); otro 11% corresponde a las manifestaciones de violencia de parte de los niños y las niñas (categoría 13); el 9% corresponde a las expresiones de estados placenteros o de bienestar (categoría 12) y, el 8% corresponde a la referencia de figuras adultas que maltratan (categoría 7).

En menor medida, los segmentos analizados hacen referencia al encierro de la familia o algún miembro de ésta (categoría 5; 6%), a las valoraciones positivas o

negativas de la familia (categoría 4: 6%) y a la presencia del concepto de familia en general (categoría 3; 5%)

También son poco frecuentes las situaciones en las que los niños y las niñas señalan que no saben como se hace una técnica o dicen no poder hacerla (categoría 1 ; 4%), prefieren jugar otra cosa (categoría 2; 3%), no desarrollan la dinámica de la técnica propuesta (categoría 9; 4%) o se centran en los detalles (categoría 10; 4%)

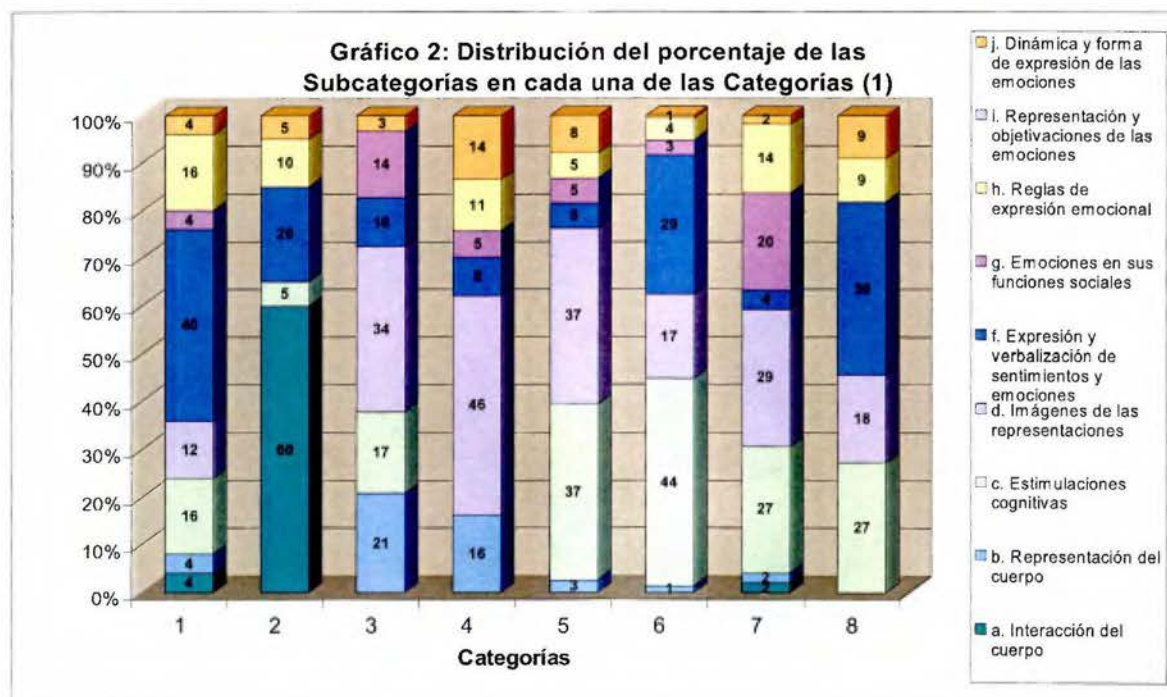
Las categorías a las que los niños y las niñas hacen menor referencia son los eventos conflictivos y su componente emocional (categoría 8; 2%), las contradicciones de criterios o sentimientos (categoría 16; 2%), las evidencias de fuga, escape o alejamiento de la familia o grupo (categoría 15; 1%) y el no querer terminar la sesión (categoría 14; 0,2%).

En los relatos obtenidos también es posible identificar que para todos los niños y las niñas la familia, como representación, cumple con características comunes. Tomando en cuenta que se trata de niñas y niños víctimas de maltrato físico, esta representación está relacionada con situaciones angustiantes producto de las experiencias de maltrato, lo cual se evidencia en el contenido implícito de su relato y en la resistencia a abordar estos contenidos.

#### Clasificación por subcategorías:

Por otro lado, dentro de cada una de las categorías en las que se clasifican los relatos, es posible identificar cuáles son los mecanismos intrasubjetivos e intersubjetivos por medio de los cuales es procesada la información. Éstos se encuentran clasificados en las subcategorías establecidas para el análisis. En los gráficos 2 y 3 se detalla esta información.

Para una mejor comprensión, la descripción de la distribución de las subcategorías, en cada una de las categorías, va de la categoría más frecuente a la menos frecuente.



Como se puede observar en el gráfico 2, en la categoría 6, “Actos de maltrato no accidental”, las expresiones más frecuentes son las “Estimulaciones cognitivas” (44%), lo cual quiere decir que los niños y las niñas lo que hacen es una evaluación de los estímulos a partir de su marco de referencia. En estas evaluaciones ellas y ellos relacionan, principalmente, cuáles son las causas y las consecuencias de los actos de maltrato. Dicen por ejemplo, que para castigarles les pegan, es decir que relacionan que el golpe es una consecuencia por algo que han hecho.

*(Sobre uno de los cuentos)*

...

*N1: El papá lo castigó.*

*Inv<sup>3</sup>.: ¿El papá lo castigó?*

*N1. Por portarse mal. Porque hizo alguna cosa mala.*

A su vez, también señalan qué es lo que ellos hacen cuando les pegan, como por ejemplo llorar, ir al “play” (columpio, pasamanos o tobogán), irse al cuarto o quedarse en la cama.

...

*Inv.: ¿Sí? Y, ¿qué hacés vos cuando te quieren pegar?*

*N5: Me voy y me escondo debajo de la cama*

*Inv.: ¿Te vas y te escondés debajo de la cama? ¿Sí? Y, ¿qué querés que haga tu mamá o tu papá cuando te escondés? ¿Qué te gustaría que ellos hicieran?*

*N5: Que me busquen.*

Este es un ejemplo de uno de los niños donde señala que, cuando le pegan, se esconde debajo de la cama para que sus papás lo busquen. Él se refiere a esta actitud más bien como un juego, como si disfrutara el hecho de que lo busquen. Por lo que su valoración del acto de maltrato no es necesariamente negativa, ya que parte de éste lo disfruta. El niño también evidencia el deseo de que lo castiguen y así saldar la culpa por lo que ha hecho.

Esto también representa un recurso que utiliza el niño para confrontar la situación de maltrato. Es una forma de transformar lo que para él es feo o desagradable en algo divertido y bonito. Utiliza el juego y la fantasía como una herramienta para poder confrontar la situación que le genera angustia. Como señala Dunn (1990), en el juego de ficción, los niños y la niñas son capaces de identificar estados emocionales ficticios, identificarlos y verbalizarlos.

Dentro de esta misma categoría 6, “Actos de maltrato físico no accidental”, también son frecuentes las “Expresiones y verbalizaciones de sentimientos y emociones” (29%), lo cual quiere decir que también es de relevancia para las niñas y los niños lo que los actos de maltrato les hace sentir o qué les gustaría hacer en estas situaciones. Las principales emociones que señalan son tristeza, enojo o dolor. También señalan que este tipo de actos les hace sentir mal o que quisieran llorar o disculparse.

Cabe señalar que varios de los niños y las niñas mencionan que se van al cuarto y no hacen nada, ya que no quieren hacer nada más. Esto quiere decir que los castigos que implican golpes interfieren con la motivación de los niños y las niñas para hacer cualquier otra cosa.

*Inv.: ¿Qué pasa cuando ella se jala una travesura?*

*N4: No, no se.*

*Inv.: ¿No sabés? Y, ¿cuando vos te jalas una travesura?*

*N4: ... eh... mi mamá me pega.*

*Inv.: ¿Tu mamá te pega?*

*N4: Sí.*

*Inv.: ¿Sí? Y, ¿cómo te sentís cuando tu mamá te pega?*

*N4: Enojada.*

*Inv.: ¿Enojada?*

*N4: Sí*

*Inv.: ¿Sí? Y, ¿qué te gustaría hacer cuando pasa eso?*

*N4: Me quedo en el cuarto.*

*Inv.: ¿T quedás en el cuarto? Y, ¿de qué te dan ganas?*

*N4: De nada.*

*Inv.: ¿De nada?*

*N4: Solo me quedo en el cuarto.*

*Inv.: ¿Solo te quedás en el cuarto? Y, ¿qué te ponés a pensar?*

*N4: En nada.*

*Inv.: ¿En que te ponés a pensar cuando tu mamá te pega?*

*N4: No me recuerdo.*

Las “Imágenes de las representaciones” también son frecuentes dentro de esta categoría (17%). De esta forma los niños y las niñas codifican las conductas en las que median los golpes en diferentes partes del cuerpo, o algún otro tipo de daño físico como los pellizcos o los baños de agua fría. Dentro de las imágenes expresadas también se incluyen las nociones de intensidad. Las niñas y los niños dicen, por ejemplo, que les pegan duro muy duro o que les duele mucho.

*Inv.: ¿Qué hacés vos cuando te pegan?*

*N8: ... se... y me pegan, me pegan...*

*Inv.: ...ajá, ¿te pegan?*

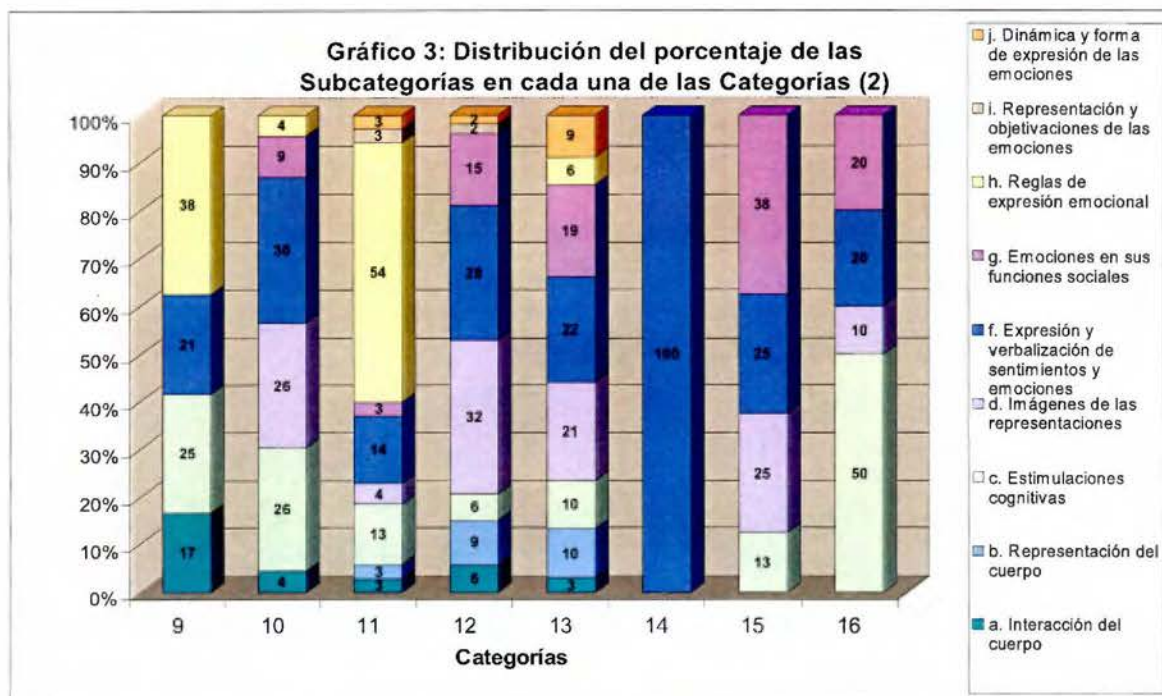
*N8: Sí.*

*Inv.: Y, ¿que hacés?*

*(El niño repetía suavemente la frase “me pegan y me duele mucho”, y enfocaba la atención en otra cosa).*

*N8: Me dolió mucho .*

Sin embargo, los golpes o las diferentes formas de maltrato de las cuales son víctimas niños y niñas, en algunos casos, son las únicas formas de recibir atención de parte de sus padres o madres. Por lo tanto, es por medio de las imágenes sobre el maltrato que codifican la relación que establecen con ellos y ellas. Utilizan estas imágenes para determinarse a si mismos, para diferenciarse de los demás.



Dentro de la categoría 11, “No responder, no hablar del tema o evadir”, lo más frecuente son las “Reglas de expresión emocional” (54%), que incluye las situaciones en las que los niños y las niñas se quedan callados(as), responden palabras incompletas o responden con conceptos generales como forma de evitar confrontar los contenidos propuestos en las técnicas.

*(En escucha de cuentos)*

*Inv.: Y, ¿qué hacía el Señor Topo<sup>4</sup>?... El Señor Topo vivía debajo de la tierra.*

*N1: Sí.*

*Inv.: Y ¿qué le dijo?*

*N1: eeh umm...*

*Inv.: Se enojaba también.*

*N1: Se enojaba.*

*Inv.: ¿Se enojaba?*

*N1: Sí.*

<sup>4</sup> EL señor topo es uno de los personajes de los cuentos.



*Inv.: Y entonces, ¿qué le dijo el papá a Jimmy<sup>5</sup>? ¿Porqué estaba molestando a los demás?*

*N1: Porque se estaba portando mal.*

Por otro lado, la principal regla utilizada por las niñas y los niños es la de quedarse en silencio. A pesar de que se les repitan las preguntas o las consignas, muchas veces lo que hacen es quedarse en absoluto silencio. En algunos casos, el silencio es utilizado ante varias preguntas diferentes o por ratos muy prolongados. En tales casos se optó por esperar a que los niños o las niñas respondieran, sin embargo del todo no lo hicieron.

Dentro de esta categoría también es frecuente la “Expresión y verbalización de sentimientos y emociones” (14%) por medio de las cuales los niños y las niñas evidencian su deseo de terminar con la técnica o de que no se les hagan más preguntas.

Entre las emociones sugeridas como orientaciones subjetivas está la angustia, que se evidencia por medio de la evitación al tema.

Las “Estimulaciones cognitivas” representan el 13% de las expresiones de esta categoría. En este sentido, lo que las niñas y los niños hacen es evaluar lo que se les propone en las técnicas concluyendo que prefieren no responder, por tal motivo optan por guardar silencio o referirse a algo diferente.

En las formas de expresar sus sentimientos y emociones es posible identificar un rechazo de la representación de la familia, la cual contiene las imágenes temidas del maltrato.

*(En el dibujo de familia, refiriéndose a la mamá)*

*Inv: ¿Qué dice si se enoja?*

---

5 Jimmy es otro personaje de los cuentos.

*N3: Nada.*

*Inv: ¿No dice nada si se enoja? ¿Te pega si se enoja?*

*N3: No.*

*Inv: ¿No te pega si se enoja?... ¿Qué hace cuando se enoja?*

*N3: Nada (levantando la voz).*

*Inv: ¿No hace nada? Y, ¿te gusta que no haga nada?*

*N3: (Niega con la cabeza)*

*Inv: ¿No te gusta que no haga nada? ¿Qué te gusta que haga?*

*N3: Nada.*

La categoría 13, “Manifestación de violencia de parte del niño o la niña”, presenta mayor variedad en las formas de expresión. Entre éstas las más frecuentes son “La expresión y verbalización de sentimientos y emociones” (22%), la expresión de “Imágenes de las representaciones” (21%) y la expresión de las “Emociones en sus funciones sociales” (19%).

*(En la sesión de juegos<sup>6</sup>)*

*Inv.: Bueno, digamos que papá y mamá estaban muy enojados.*

*N: ¡Están muertos!*

*Inv.: ¿Están muertos?*

*N: ... la mamá, sí... están muertos, muertísimos.*

En menor medida, dentro de esta categoría, están las “Estimulaciones cognitivas” (10%), la “Representación del cuerpo” (10%) y la “Dinámica y forma de expresión de las emociones” (9%).

La expresión de estados placenteros o de bienestar (categoría 12) corresponde principalmente a las “Imágenes de las representaciones” (32%), la

<sup>6</sup> En las sesiones de juego no se identifica cual niño habla, por lo que no se numeraron.

“Expresión y verbalización de sentimientos y emociones” (28%) y a las “Emociones en sus funciones sociales” (15%).

En menor medida estos estados se expresan por medio de las “Representaciones del cuerpo” (9%), las “Estimulaciones cognitivas” (6%) o la “Interacción del cuerpo” (6%).

Las niñas y los niños representan principalmente por medio de la “Expresión y verbalización de sentimientos y emociones” la categoría 1, “No sabe como se hace, no puede hacerlo” (40%); la categoría 8, “Eventos conflictivos y su componente emocional” (36%) y la categoría 10, “Centrarse en los detalles” (30%).

Las expresiones contempladas dentro de esta última categoría pueden considerarse formas de garantizarse evitar confrontar, de manera consciente, las imágenes que consideran que les podría causar daño o angustia.

La expresión verbal de los niños y las niñas para señalar que no saben como se hace o que no pueden hacerlo (categoría 1) es explícita. Por ejemplo una niña dice, apenas inicia la sesión de dibujo de familia, que ella no puede hacerlo.

Esta imposibilidad no tiene argumentos, ella nada más dice que no puede o que no sabe como se hace y lo repite varias veces. Su forma de reprimir la representación de la familia es clara y directa, ella lo dice con sus propias palabras.

En otro caso lo que señala es que no sabe o no se acuerda lo que sucede cuando la mamá se enoja.

*(En el dibujo de familia)*

*Inv.: ¿Qué hace cuando se enoja?*

*N4: No se.*

*Inv.: ¿No sabés? ¿Qué hacen las mamás cuando se enojan?*

*N4: Se van para adentro.*

*Inv.: ¿Se van para adentro? ¿Sí? Y, ¿qué hace ella (señalando el dibujo) cuando la mamá se enoja?*

*N4: No se.*

*Inv.: ¿No sabés?*

*N4: No me recuerdo.*

Otro ejemplo de esta categoría es el de una niña que dice que va a dibujar una mano, por lo que se le pide que dibuje una familia de manos, a lo que ella responde “¿cómo?... no se como hacerla”

Estos ejemplos apoyan la idea de que la familia constituye una representación cargada afectivamente, por lo que no se quiere expresar de forma consciente nada relacionado con ésta.

No querer decir o no querer referirse a la familia son parte de las estrategias que utilizan los niños y las niñas para confrontar las emociones. Es a lo que pueden acceder desde su entendimiento. Sin embargo, por eso mismo estas estrategias pueden ser transitorias o cambiantes.

Del mismo modo, sobre la “Presencia del concepto de familia en general” (categoría 3), que es expresada poco frecuentemente, los niños y las niñas a lo que se refieren es a las “Imágenes de las representaciones” (34%). En estas imágenes presentan las ideas, generales, que pasan el filtro de la represión.

*(Mientras hacía el dibujo de familia)*

*N7: El hermano.*

*Inv.: ¿El hermano?*

*N7: Es que yo tengo dos.*

*Inv.: Ajá.*

*N7: Uno grande y uno chiquitito. Porque yo tengo un bebé y un hermano. Tengo dos hermanos.*

*Inv.: Ajá... ¿sí? ¿Dos hermanos tenés?*

*N7: Umm hum..*

...

*N7: Tiene un pelillo.*

*Inv.: ¿Tiene un pelillo?*

*N7: Ajá, y lo peina. Con un cepillo.*

*Inv.: Lo peina con un cepillo.*

Por otro lado, parte de las representaciones sobre la familia están codificadas en imágenes vacías. Por ejemplo, parte de las imágenes que presentan son las imágenes de espacios en blanco, representadas ya sea en el espacio que se deja en la hoja del dibujo de familia, o la ausencia de respuesta en la entrevista sobre éste.

La “Valoración positiva o negativa de la familia” (categoría 4) y el “Encierro de la familia o algún miembro de ésta” (categoría 5) también son expresados principalmente por medio de “Imágenes de las representaciones”, al igual que las “Figuras adultas que maltratan” (categoría 7), de las cuales 29% son expresadas de este modo. Por medio de estas últimas las niñas y los niños señalan las características con las que identifican las figuras adultas que maltratan, como por ejemplo los brazos, las actitudes y los gestos. También señalan las figuras con las que se identifican ellos y ellas en el papel de agresores.

Del mismo modo, parte de las expresiones de la categoría 7 consisten en “Estimulaciones cognitivas” (27%).

Cuando señalan, dentro de esta categoría, las “Emociones en sus funciones sociales” (20%), a lo que hacen referencia es a las emociones y sentimientos de las figuras adultas que maltratan.

“No desarrollar la dinámica de la técnica” (categoría 9) es representada principalmente por medio de las “Reglas de expresión emocional” (38%) y en menor medida por medio de las “Estimulaciones cognitivas” (25%), la “Expresión y verbalización de sentimientos y emociones” (21%) y la “Interacción del cuerpo” (17%).

“Evidenciar fuga, escape o alejamiento de la familia o grupo” (categoría 15) es expresado principalmente por medio de las “Emociones en sus funciones sociales” (38%), la “Expresión y verbalización de sentimientos y emociones” (25%), y las “Imágenes de las representaciones” (25%)

Cuando los niños y las niñas prefieren jugar a otra cosa (categoría 2) lo expresan principalmente por medio de la “Interacción del cuerpo”(60%), y las “Contradicciones de criterios o sentimientos” (categoría 16) son expresadas principalmente por medio de las “Estimulaciones cognitivas” (50%)

*(Sobre los cuentos)*

*Inv.: ¿A vos qué te parece como trataron a Púas<sup>7</sup>?*

*N6: Mal (dando un suave golpe en la mesa)*

*Inv.: ¿Lo trataron mal? (pausa) ¿Cómo te gustaría que lo trataran?*

*N6: Bien.*

*Inv.: ¿Qué te gustaría que le hicieran a Púas?*

*N6: Que le pegaran.*

*Inv.: ¿Te gustaría que le pegaran a Púas?*

*N6: Sí.*

---

<sup>7</sup> Púas es uno de los personajes de los cuentos.

Solamente un niño en una ocasión expresó que no quería terminar la sesión (categoría 14) y a lo que recurrió fue a la “Expresión y verbalización de emociones y sentimientos”, por lo tanto representa el 100% de los casos de esta categoría. Sin embargo, fue muy insistente en esta convicción por lo que inclusive fue necesario negociar hacer otra cosa (hacer un dibujo). Esto evidencia que el niño a pesar de no desear confrontar los contenidos propuestos en las técnicas, deseaba continuar jugando en la sesión.

No se registraron del todo “Categorías culturales convencionales” (subcategoría “e”) debido a que los niños y las niñas no evidenciaron emociones o sentimientos que tengan una comprensión común culturalmente. Las expresiones de ellas y ellos denotan una comprensión particular propia de sus emociones y sus sentimientos.

#### Clasificación por sexo y grupos de edad:

En la clasificación por sexo y por grupos de edad se señalan las categorías y subcategorías donde las diferencias entre los grupos son más representativas (de 59% o más).

- *De las categorías*

Por sexo, hay mayor frecuencia de expresiones hechas por niños en las categorías 6, “Actos de maltrato físico no accidental” (63%), 14, “No querer terminar la sesión” (100%) y 16, “Contradicción de criterios o sentimientos” (70%).

Las categorías en las que son más frecuentes las expresiones de niñas son la 5, “Encierro de la familia o algún miembro de ésta” (66%), la 9, “No desarrollar la dinámica de la técnica” (63%) y la 11, “No responder, no hablar del tema o evadir” (79%). En la categoría 15, “Evidenciar fuga, escape o alejamiento de la familia o grupo”, lo más frecuente son las expresiones hechas en una dinámica grupal (75%)

Por grupos de edad, las categorías en las que son más frecuentes las expresiones hechas por niñas y los niños con edades ente los 4 y los 5 años y medio son la 2, “Prefiere jugar a otra cosa” (60%), la 3, “Presencia del concepto de familia en general” (72%) y la 14, “No querer terminar la sesión” (100%).

Las expresiones hechas por niñas y niños con edades ente los 5 años y medio y los 6 años con 11 meses son más frecuentes en las categorías 4, “Valoración positiva o negativa de la familia” (65%) y la 16, “Contradicción de criterios o sentimientos” (60%).

La categorías donde son más frecuentes las expresiones hechas en forma grupal en relación con la edad son la, 13 “Manifestación de violencia de parte del niño o la niña” (59%) y la 15, “Evidenciar fuga, escape o alejamiento de la familia o grupo” (100%)

- *De las subcategorías*

En la subcategorías h, “Reglas de expresión emocional”, y la subcategoría i, “Representación y objetivaciones de las emociones”, son las únicas en las que hay diferencias relevantes por sexo, ya que en la primera de ellas 72% de las expresiones son hechas por niñas y en la segunda el 67% son hechas también por niñas.



Únicamente en la subcategoría i, “Representación y objetivaciones de las emociones”, hay una diferencia relevante según el grupo de edad, ya que el 100% de las expresiones son hechas por niñas y niños con edades entre los 4 y los 5 años y medio.

## Discusión de los resultados y conclusiones

Los hallazgos empíricos sobre la teoría que formulan niños y niñas sobre el maltrato físico permiten, no sólo, identificar cuáles son las principales características que ellos y ellas atribuyen a esta teoría, sino que, mediante la narrativa, permiten esclarecer cual es la lógica de la mente en la construcción de la realidad (Bruner 1994), en este caso en particular, sobre el maltrato físico.

En el este apartado se abre espacio a la discusión sobre esta forma de representar el mundo.

- Las expresiones de los niños y las niñas tienen características opuestas.

La teoría que niñas y niños formulan sobre el maltrato físico está representada por nociones opuestas, ya que por un lado lo más frecuente son las expresiones que hacen referencia a los actos de maltrato físico no accidental, pero también entre las más frecuentes, están las situaciones en las que los niños y las niñas no responden, no hablan o evitan el tema. Se pone de relieve la expresión de emociones de parte de los niños y las niñas como una forma de comunicar los sentimientos, pero también la capacidad de ellos y ellas para enmascarar las emociones (Losonczy, 2004)

En esta contradicción los componentes principales de su teoría infantil sobre el maltrato físico son las representaciones de las situaciones en que una persona adulta les golpean como consecuencia de algo que han hecho. Sin embargo, bajo el entendimiento de ellos y ellas, estos actos y las implicaciones que tienen se deben ocultar.

Esto evidencia el conflicto interno que les genera el querer decir lo que piensan o sienten, y el tener que abstenerse de hacerlo.

Surge en ellos y ellas una respuesta, posiblemente aprendida, de evitar expresarse, ya que el hacer referencia a estas situaciones no les trae consecuencias positivas. Significa por un lado tener que confrontar la situación con sigo mismos(as), pero también puede ser que les haya correspondido hacer esto en momentos como las declaraciones ante las autoridades o evaluaciones psicológicas, las cuales no les hayan sido gratas, que además traen otras consecuencias negativas como la separación de sus padres. Es por esto que para ellos y ellas no es algo que deseen repetir.

La angustia que les genera este conflicto interno fue posible notarla durante la aplicación de las técnicas en las que se les consultaba directamente, o cuando ellos y ellas lo expresaban abiertamente, ya que surgieron reacciones de incomodidad: se dejaban caer al piso, salían del salón o desafiaban al investigador, entre otras.

Sobre el motivo por el cual consideran que estas situaciones se deben ocultar surgen varias hipótesis: por un lado quisieran esconder esta parte de la realidad para evitar vivenciar nuevamente, de forma simbólica, la situación de maltrato de la que han sido víctima. Pueden querer proteger al agresor o agresora ya que esto les ha traído consecuencias negativas a estas personas. También pueden querer protegerse a si mismo de ser inculcados(as) nuevamente por el motivo por el que recibieron el maltrato en un principio, el motivo del castigo.

Otra característica de estos extremos expresados por los niños y las niñas es que son frecuentes, por un lado las manifestaciones de violencia de parte de las niñas y los niños, y por otro lado las expresiones de estados placenteros o de bienestar.

Por medio de las manifestaciones de violencia los niños y las niñas se dan licencia, en el juego y las otras técnicas, de descargar sus deseos de destrucción sobre las personas que en algún momento les han agredido. Es así como muestran su enojo y el reproche a estas personas.

Estas manifestaciones también son formas de identificarse con las y los agresores, para así sentirse en el lado de poder, controlar a los demás a su alrededor y ser quien dice como deben ser las cosas, aplicando la fuerza.

Contrariamente, la expresión de estados placenteros viene a ser una respuesta evasiva a la situación de maltrato, que a su vez es una forma de encontrar algo agradable donde poder refugiarse. Es un espacio, o la idea de un espacio, en el que van a encontrar satisfacción, obviando el malestar que les genera el maltrato físico y encontrando un momento de comodidad junto con algunos estímulos placenteros.

Así mismo, en la clasificación por subcategorías, las imágenes de las representaciones de los niños y las niñas sobre el maltrato físico están relacionadas, por un lado con los actos de maltrato físico (17%), y por otro, con los estados placenteros o de bienestar (32%)

Estas características apoyan lo planteado por Garner (1999) en el sentido de que los niños y las niñas tienen diferentes formas para lidiar con las emociones. Del mismo modo, también se evidencia la confusión que les provoca las situaciones de maltrato, ya que deben confrontar que las personas con quienes tienen experiencias placenteras, también son las que les provocan sufrimiento. Esta paradoja genera, según Barudy (1999), un clima de extrema inseguridad e indefensión.

Es por esto que los extremos presentados en sus expresiones están en dos polos, tanto en los contenidos que manifiestan, como en su forma de actuar.

Por esta misma razón es que se definió una categoría en la que se clasifican las expresiones explícitas de las contradicciones por parte de los niños y las niñas. Cabe señalar que la forma en que se expresan estas contradicciones es principalmente por medio de las estimulaciones cognitivas.

En este sentido se debe considerar que los golpes también son formas de recibir atención, por lo que es una de las formas en que los niños y las niñas se sienten determinados por sus padres o madres. De ahí que esto puede estar relacionado con la confusión que les genera a los niños y a las niñas y la persistencia en marcar estos extremos.

- Los niños y las niñas no cuestionan las conductas agresivas de las figuras adultas.

Otra conclusión importante a la que se llega por medio de esta investigación es que, en la evaluación que hacen los niños y las niñas sobre los actos de maltrato, establecen una relación de causa y efecto de las conductas relacionadas, sin embargo, gracias al esclarecimiento del sentido latente que permite el método hermenéutico (Sanabria, 2006), se evidencia que no hay un cuestionamiento de la necesidad o la justificación de este tipo de actos. Esto quiere decir que las representaciones de maltrato son entendidas como algo que simplemente debe suceder, como un elemento más de su cotidianidad.

Asimismo, aún y cuando se pone de relieve la caracterización de situaciones conflictivas, aparece una suerte de integración en la vida cotidiana, como si se

tratase de experiencias insoslayables y propias de los procesos sociales, con los cuales estas modalidades de interacción se filtran y mezclan en la socialización, por lo que no permiten que la subjetivación temprana asuma la experiencia como una forma adulta invasiva.

Esto es así, a pesar de que las categorías 6, "Actos de maltrato físico no *accidental*", y 7, "Figuras adultas que maltratan", que son las que se refieren propiamente a las situaciones de maltrato, están representadas en altos porcentajes (entre el 26% y el 43%) por las estimulaciones cognitivas. Es decir el procesamiento que hacen los niños y las niñas de la información no implica el cuestionamiento de ésta.

Los "Eventos conflictivos y su componente emocional" (categoría 8) en los que las niñas y los niños reaccionan a los contenidos de los juegos o la producción de la técnica, surgen como una explosión de sus sentimientos, donde manifiestan el desagrado hacia las situaciones de maltrato. Sin embargo, son parte de la dramatización del contenido de la técnica, en la que no hay cuestionamiento de los actos de maltrato.

Este planteamiento entra en contradicción con lo señalado por Sánchez (2007), que menciona que la comprensión infantil sobre el castigo parental deja entrever un entendimiento de la intención y las consecuencias de las acciones. Sin embargo, debe considerarse que en el estudio de Sánchez, las y los participantes eran niñas y niños de mayor edad, entre diez y doce años, a diferencia del presente estudio en el que se trabajó con niños y niñas entre los 4 y los 6 años de edad, motivo por el cual puede ser que se difiera en este hallazgo.

Por otro lado, se coincide con otro aspecto planteado por esta autora, en el que señala que el uso frecuente y sostenido de castigos severos y prácticas maltratantes sustituye el vínculo de amor por el de la violencia. En este sentido, el hecho de que niños y niñas asuman las prácticas de maltrato físico sin cuestionarlas, como parte de su vida cotidiana, forma parte de este proceso de sustitución.

- Las representaciones sobre maltrato físico que formulan niños y niñas tienden a referirse a conceptos generales.

Las manifestaciones de los niños y las niñas abordan los contenidos de manera general y no específica. En los casos en que manifiestan evasión, ésta no está dirigida propiamente al acto del golpe o al dolor que les genera, sino que es a representaciones en las que se acumulan varios estímulos e imágenes. Esta evasión la manifiestan tanto de manera consciente como inconsciente.

Los estímulos no son vistos independientemente, lo que Stern (1977) señala como esquemas sensomotores, sino como un conjunto, a lo que este autor se refiere como representaciones (esquemas vinculados con emociones). Lo que al niño o a la niña le angustia es un todo. Por ejemplo los estímulos e imágenes que se relacionan con la representación de la familia. En este caso lo que se evade es la familia como un espacio, donde confluyen una serie de estímulos. Esto coincide con Sánchez (2007), quien señala que la teoría que formulan niños y niñas sobre las prácticas de castigo “está basada en la atribución de intencionalidades, creencias, valores y emociones morales desde una perspectiva integral de las situaciones mediadas por el castigo” (p. 155).

Esto quiere decir que no solo las representaciones que son valoradas como negativas por la niña o el niño son las que evitan, sino que en el mismo conjunto también se incluyen algunas representaciones valoradas como positivas, pero que, al estar relacionadas, la represión actúa para ambas.

Es por esto que, varias de las categorías que surgen en el análisis de los datos, se refieren a la evasión que hacen las niñas y los niños en general (categorías 1, 2, 9, 10 y 11), no a cosas específicas que evaden. Lo que ellos y ellas evaden es un todo.

En este mismo sentido cabe destacar que, las reglas de expresión emocional, que se refieren a la censura que hacen las niñas y los niños de sus propias emociones, son utilizadas principalmente para no responder, no hablar del tema o evadir (categoría 11) y para no desarrollar las dinámica de la técnica (categoría 9).

La evasión directa es un recurso que, como niños y niñas, utilizan para poder confrontar las situaciones que experimentan en el mundo. Sin embargo, estas no necesariamente deben permanecer así, ya que conforme el niño o la niña vaya construyendo nuevas representaciones sobre su experiencia en el mundo, podrá ir desarrollando nuevas capacidades y estrategias para hacer frente a las situaciones. Es por medio de la interacción entre las representaciones y los esquemas que los niños y las niñas van comprendiendo el mundo (Stern, 1977).

- Los niños y las niñas evitan referirse a la familia como un todo, como una sola representación.

La familia constituye una de las representaciones generales que los niños y las niñas evaden. Esta representación está cargada de emociones fuertes que no se



desean abordar. Dentro de esta representación convergen las imágenes de situaciones desagradables para la niña o el niño que no desea llevar a la conciencia y por eso evita expresarlas.

Esto coincide con Barudy (1999), quien señala que los niños y niñas víctimas de maltrato físico viven en un contexto de terror, de ahí que sean éstas algunas de las representaciones que desean evitar.

- Las expresiones de niños y niñas están caracterizadas por evitar confrontar los sentimientos.

Las expresiones de los niños y las niñas, contempladas en varias de las categorías de análisis (1, 2, 9, 10, 11 y 14), son utilizadas para evitar confrontar las vivencias y las representaciones sobre el maltrato físico. Esto les permite ocultar sus sentimientos y emociones. Es una forma de defenderse de la angustia que les genera las escenas temidas relacionadas con el maltrato. Son los recursos de los que disponen como niños y niñas para hacerle frente a este fenómeno. Esto es lo que Losonczy (2004) y Garner (1999) señalan como enmascarar las emociones.

Sobre algunas de las categorías que evidencian esto se puede decir qué:

- No saber como se hace o no poder hacerlo (categoría 1), es la evasión absoluta, tanto que lo que se evoca es la incapacidad, la carencia de habilidades. Lo que nos dicen es que eso del todo no pueden tan siquiera traerlo a la conciencia, porque, como medida de seguridad, les es imposible traspasar la censura interna. Verbalizan la negación como recurso de escapatoria ante la técnica propuesta. Se genera así una

parálisis de la producción, como si estuvieran completamente imposibilitados(as).

- Las representaciones sobre la familia en general (categoría 3), las cuales aparecen como imágenes vacías o como espacios en blanco son formas que utilizan los niños y las niñas para ocultar lo que no se atreven a decir, lo que prefieren invisibilizar, lo que quisieran borrar. De esta forma ocultan las situaciones que les hacen sentir miedo y angustia.
- No desarrollar la dinámica de la técnica (categoría 9) es una forma en que los niños y las niñas se resguardan de tener que revivir los momentos de maltrato que les generan angustia. Por lo que prefieren no ejecutar la técnica del todo.
- Centrarse en los detalles (categoría 10) es una forma de evitar confrontar los sentimientos que les evocan las técnicas. Con esto los niños y las niñas dejan ver claramente que de eso prefieren no hablar. Es un mecanismo defensivo que actúa ante el miedo que les genera el recuerdo del maltrato.

El silencio ante el maltrato físico dramatizado durante las sesiones individuales y grupales, así como en los diferentes momentos de la producción lúdica que ofrecieron niños y niñas, no debe ser interpretado como una ausencia de secuelas o un efecto “mínimo” de la desagradable experiencia por la que han

transitado, sino, por el contrario, un posible indicador de cómo las vivencias permanecen en un nivel simbólico pre-lingüístico, en representaciones que solo pueden emerger de una manera plástica y dramática durante la recreación lúdica de eventos, que muestran la presencia del registro de modalidades de interacción que han impactado sus vidas pero que son difíciles de codificar en el lenguaje discursivo que permitiría un mayor grado de elaboración y distanciamiento, y, por tanto, de reflexión y crítica de los eventos.

- El juego y la fantasía son estrategias utilizadas por los niños y las niñas para confrontar las situaciones de maltrato.

Los niños y las niñas utilizan el recurso del juego y la fantasía como herramientas creativas para poder hacer frente a las situaciones de maltrato y a las emociones que éstas les provocan. Son formas que utilizan para transformar lo feo y lo malo en algo divertido y bonito. De esta forma evidencian su capacidad creativa y el uso de la imaginación en las situaciones angustiantes, que como señala Dunn (1990), los niños y las niñas hablan de sentimientos cuando intentan tranquilizar, consolar, provocar, prohibir o disuadir.

- Los niños y las niñas representan el control del maltrato por medio del escape o del encierro del agresor.

El encierro de la familia o de algún miembro de esta, que es expresado en las técnicas, es la forma en la que niños y niñas señalan la sanción, la prohibición que le imponen a quien ejecuta lo que ellos y ellas consideran indebido. Es una forma de

obtener tranquilidad dentro de su imaginario, ya que logran el control de los actos que les pueden causar sufrimiento o dolor.

Por otro lado, evidenciar escape o fuga en el juego es una forma en que los niños y las niñas dramatizan el alejarse, el tomar distancias emocional del sufrimiento que les generan las situaciones de maltrato. Expresan el deseo de fuga o escape de dichas situaciones, del contacto con los adultos que les generan sufrimiento. Con esto se deja ver el fuerte deseo de los niños y las niñas de buscar un lugar seguro en el que puedan evitar que el maltrato siga afectando sus vidas.

- El maltrato físico interfiere directamente con la motivación

Las expresiones de los niños y las niñas también permiten inferir que los actos que implican golpes u otras formas de maltrato físico interfieren con su motivación. Esto es expresado directamente por los niños y las niñas, pero además, queda claro en las diferentes formas que tiene de evadir los contenidos (a partir de la no acción).

## Recomendaciones

El trabajo con niñas y niños víctimas de maltrato físico debe estar orientado a desarrollar en ellos y ellas un juicio crítico que les permita cuestionarse la necesidad de utilizar el maltrato físico para corregir la conducta. Las representaciones del maltrato no deben constituir algo aceptable que simplemente forma parte de su vida.

Esta orientación les debe permitir categorizar las conductas de maltrato como algo indebido, y a su vez les debe servir para aclarar la contradicción que encuentran en las personas encargadas del cuidado y de brindarles protección, que son las mismas que en algunos momentos les causan daño y sufrimiento.

También es importante fomentar en las niñas y los niños la expresión de sus sentimientos, para que así les permita transmitir a las demás personas cuáles son las cosas que les agradan y las que no.

A su vez, este trabajo también debe ofrecerles propuestas motivacionales, para así mitigar los efectos que el maltrato físico ha producido en sus vidas. Se debe enseñar a los niños y las niñas a buscar cuáles son las cosas que les generan satisfacción en la vida y a luchar por conseguirlas, desarrollando así actitudes propositivas.

Por otro lado, se deben diseñar estrategias educativas para el trabajo con los padres y madres de familia en los que se evidencie la limitada expresividad de los niños y las niñas producto de los actos de maltrato físico hacia ellos y ellas, además de la desmotivación que éstos les provoca.

## Alcances y limitaciones del proceso de investigación

### Metodológicas:

#### **Sobre la aplicación de las técnicas:**

- Los juguetes ubicados en los espacios donde se desarrollaron las sesiones<sup>8</sup> interfirieron con el proceso, ya que constituyeron estímulos muy fuertes para las y los participantes, distrayendo su atención de las técnicas propias de la investigación.
- Trabajar en un espacio familiar para las y los participantes dificulta el planteamiento del encuadre, ya que están habituados a una dinámica de trabajo diferente en el lugar.
- La técnica de escucha de cuentos requiere un adiestramiento previo de parte de las y los participantes, ya que se les dificultó prestar atención a las grabaciones.
- Para las sesiones de juego, el planteamiento de una consigna de forma verbal, estructurada como una indicación, no genera el desarrollo de la dinámica de juego de parte de los niños y las niñas. Por este motivo fue necesario ampliar la consigna de forma participativa, planteando una situación ficticia que implicara lo propuesto en ella, y así generar el estímulo necesario y permitir que los niños y las niñas continuaran con el desarrollo de la situación en el juego.

---

<sup>8</sup> Las sesiones se desarrollaron en las oficinas de las psicólogas encargadas de atender a los niños y las niñas en cada institución, por este motivo, alrededor de donde se aplicaron las técnicas habían varios juguetes ajenos a los dispuestos para la presente investigación.

### **Sobre la coordinación institucional.**

- El trámite de autorización requerido por el Patronato Nacional de la Infancia para trabajar con niños y niñas atendidos por esta institución, implica un proceso burocrático muy complejo y extenso que imposibilita el desarrollo del trabajo. En este proceso hubo ausencia de respuesta de parte de algunas de las oficinas a las que se les solicitó autorización y en otros caso la respuesta fue negativa y carente de argumentos.
- Las limitaciones encontradas para la autorización del trabajo con niños y niñas víctimas de maltrato implicó la modificación de la metodología, tomando la precaución de cumplir con el criterio que las y los participantes en la investigación contaran con un proceso de protección de parte de alguna institución calificada.
- En el país existen instituciones que cuentan con personal dispuesto a facilitar espacios para la investigación en procura del mejoramiento de la atención que reciben niños y niñas víctimas de maltrato. Un ejemplo de ello es la Asociación Roblealto, lugar donde se realizó parte del trabajo de campo.

### Teóricas:

- La teoría sobre el maltrato físico consultada no explica las reacciones evasivas de los niños y las niñas hacia el tema, sin embargo, a partir del análisis hermenéutico psicoanalítico es posible desarrollar postulados teóricos para comprender estas reacciones.
- Si bien a los niños y a las niñas no se les puede preguntar de forma directa qué piensan y qué sienten sobre el maltrato físico, en el planteamiento teórico

en que se basa este estudio, sobre las representaciones del mundo en la niñez (Campos, 2001; Stern, 1977; Lorenzer, 1972, entre otros), en el que se relacionan los procesos emocionales con los procesos cognitivos, es posible encontrar una herramienta para describir las formulaciones que niños y niñas hacen sobre el tema y generar así, nuevos postulados teóricos.

- Por medio del modelo teórico utilizado es posible evidenciar que existe diversidad en las formas de expresión de las emociones de parte de niños y niñas, las cuales constituyen medios a los cuales acuden para comunicar temas que les pueden generar angustia o dolor.
- Los hallazgos teóricos explican la reacción de niños y niñas ante el maltrato físico, que está caracterizada principalmente por la evasión y la represión del tema. Esto sirve como insumo para el planteamiento de nuevas formas de intervención, que permitan mejorar la calidad de vida de las personas que han sido víctimas de este fenómeno.



## Bibliografía:

Alvarez, M. y López, E. (1998). *Maltrato Infantil*. España: Asociación Murciana de Apoyo a la Infancia Maltratada y Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia. Disponible en: [www.um.es/-facpsi/maltrato](http://www.um.es/-facpsi/maltrato).

Aracena, M., Castillo, R., Haz, A.M., Cumsille, F., Muñoz, S., Bustos, L. y Román, F., (2000). Resiliencia al maltrato físico infantil: variables que diferencian a los sujetos que maltratan y no maltratan físicamente a sus hijos en el presente y que tienen una historia de maltrato físico en la infancia. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile IX*, 11-28.

Backes, M. (1976). *El test de los tres personajes*. Buenos Aires: Kapelusz.

Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Libros profesionales de empresa. Madrid: ESIC Editorial.

Banks, J. (2002). Childhood discipline: Challenges for clinicians and parents. *American Family Physician*, 66, 1447-1453.

Barudy, J (1999). *Maltrato Infantil. Ecología Social: Prevención y Reparación*. Santiago: Galdoc.

Bruner, J. (1994). The narrative construction of "reality". En: Ammaniti, M. y Stern, D. (Eds.), *Psychoanalysis and development*. Estados Unidos de América: New York University.

Campos, A y Mejía, T. (2001). *El Maltrato Físico Infantil: la percepción de los niños y las niñas*. (Tesis para optar al grado de licenciatura en psicología). San José: Universidad de Costa Rica.

Campos, D. (2001). *El mundo infantil y el mundo de la economía*. San José; Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

Colás, M.P. (1998) El análisis cualitativo de datos. En Buendía, L., Colás, M.P. y Hernández, F. (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 287-311) Madrid: McGraw-Hill.

Comité de Estudio del Niño Agredido (2005). Cuadro: Tipo de Abuso según sexo de la víctima. CEINA 2004. Información facilitada por el Comité de Estudio Integral del Niño Agredido del Hospital Nacional de Niños.

Corman L. (1967) *El test del dibujo de la familia*. Buenos Aires: Kapelusz

Di Leo, J. (1974). *El dibujo y el diagnóstico psicológico del niño normal y anormal de 1 a 6 años*. Buenos Aires: Paidós.

Dunn, J. (1990). La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas. En: Bruner, J. y Haste, H. (compiladores). *La elaboración del sentido*. (pp: 31-43). Londres: Methuen and Co. Ltd.

Durrant, J. (2003). Legal reform and attitudes toward physical punishment in Sweden. *The International Journal of Children's Rights* 11, 147-173.

Evans, I., Galyer, K. y Smith, K. (2001). Children's Perception of Unfair Rewards and Punishment. *The Journal of Genetic Psychology*, 162, 212-227

Fairman, A., Semisa, A., Oliver, M., Felbarg, D., Viar, J.P. y Tomassini, J. (2003). Maltrato físico: un problema de salud que nos involucra. *Arch .argent. pediatr*, 101, 64-72.

Fleisher, C. (1990). El pensamiento a partir del lenguaje: la construcción lingüística de las representaciones cognitivas. En: Bruner, J. y Haste, H.

(compiladores). *La elaboración del sentido*. (pp: 31-43). Londres: Methuen and Co. Ltd.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

García, J. y Lacasa, P. (1998). Procesos cognitivos básicos. Años escolares. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, I*. Madrid: Alianza.

Garner, P. (1999). Continuity in Emotion Knowledge from Preschool to Middle-Childhood and Relation to Emotion Socialization. *Motivation and Emotion* 23 (4), 247-266.

Greenspan, S. y Benderly, B. (1997). *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (1991). *On the logia of the social Sciences*. Estados Unidos de América: Massachussets Institute of Tecnology

Hernández, F., Fernández, C. y Baptista, L. (2003). *Metodología de la investigación*. Madrid: Mc Graw-Hill.

King, N., Butt, T. y Green, L. (2003). Spanking and the corporal punishment of children: The sexual story. *The International Journal of Children's Rights* 11, 199-217.

Lewis, M. (1987). La naturaleza expresiva de las primeras vocalizaciones. En Piaget, J., Allport, F., Day, E. y Lewis, M. (Eds.), *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño* (pp. 7-20). Barcelona: Paidós.

Lorenzer, A. (1972). *Crítica del concepto psicoanalítico de símbolo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lorenzer, A. (1973) *El lenguaje destruido y la reconstrucción psicoanalítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Losonczy, M. (2004). Infants' emotional expressions in response to social and non social stimuli. *International social science review* 79 (3 & 4), 224-236

Mondol, J. (1976). *Sistemas de psicoterapia, terapia de juego*. San José: Universidad de Costa Rica.

Moreno, M. (2005). "EL ciempiés bailarín", "EL reloj perezoso" y "Púas el erizo". España, Cuentos publicados en: <http://personal.iddeo.es/bernal/marisa/index.htm>

Nunziante, A. (1994). Representability and narrativity of the self in development. En: Ammaniti, M. y Stern, D. (Eds.), *Psychoanalysis and development* (pp.: 122-130). Estados Unidos de América: New York University.

Palmero, F. y Fernandez, E. (1998) Presentación y procesos emocionales. En: Palmero, F.; Fernandez, E. (coordinadores). *Emociones y adaptación* (pp. 13-40). Barcelona: Ariel.

Patronato Nacional de la Infancia. (2005). *Informe de cumplimiento de metas del Plan Anual Operativo del Primer Semestre del 2005*. San José. Obtenido en formato digital en: <http://www.pani.go.cr/paestadisticas.php>

Phillips, J. (1972). *Los orígenes del pensamiento según Piaget*. Barcelona: Fontanella.

Poder Judicial (2005). Cuadro N° 2: Número de personas fallecidas por Homicidio Doloso en Costa Rica, bajo la modalidad de violencia doméstica, según sexo, estado civil y grupo de edad al que pertenecía la víctima, durante el 2004.

Costa Rica, Sección de Estadística, Departamento de Planificación, Poder Judicial. Obtenido por medios electrónicos en:

<http://www.poder-judicial.go.cr/planificacion/estadistica/policiales/Estudios%20Especiales/index.htm>

Regalado, M., Sareen, H., Inkelas, M., Wissow, S., Halfon, N. (2004) Parents' Discipline of Young Children: Results From the National Survey of Early Childhood Health. *Pediatrics*, 113, 1952-1958.

Rohr, E. (1997). La masculinidad robada –fundamentalismo y masculinidad en Latinoamérica. *Actualidades en Psicología* 93, 43-70

Sanabria, J. (1997). La hermenéutica profunda como estudio psicoanalítico de los procesos de socialización. *Actualidades en Psicología* 91, 1-70

Sanabria, J. (2006), *Hermenéutica Profunda y Análisis de la cultura. Análisis de dos poemas de Pablo Neruda*. San José: Universidad de Costa Rica.

Sánchez, G. (2007). *Teoría de niñas y niños sobre el castigo parental. Un enfoque desde las emociones morales*. Tesis de Licenciatura en Psicología. San José: Universidad de Costa Rica.

Schökel, L.A. (1994). *Apuntes de hermenéutica*. Madrid: Trotta S.A.

Smetana, J.G., Kelly, M y Twentyman, C.T. (1984) Abused, Neglected, and Nonmaltreated: Children's Conceptions of Moral and Social-Conventional Transgressions. *Child Development* 55, 277-287

Stern, D. (1977). *La primera relación madre hijo*. Madrid: Morata.

UNICEF (1999) *Convención sobre los Derechos del Niño: cumpliendo la promesa hacia las metas del año 2000*. Bogotá: UNICEF

Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de la investigación social*. Madrid: Síntesis.

Zúñiga, M., Carballo, J. (2003). *La familia costarricense de cara al nuevo siglo*. San José: Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional.

**Anexos:**

**Anexo 1: Procedimiento de la investigación:**

1. Establecimiento de contactos con oficinas regionales y locales del PANI para el desarrollo del trabajo de investigación.
2. Selección de los participantes de la investigación.
3. Obtención del consentimiento informado de los padres, madres o representantes de los niños y las niñas que participen en la investigación.
4. Aplicación de los instrumentos y de las técnicas de investigación. Las cuales se describen en el apartado “Recolección de la información”.
5. Análisis de datos. Este procedimiento se describe en el apartado “Análisis de la Información”.
6. Redacción de la discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones con base en lo analizado y en el aporte teórico obtenido en el marco de referencia del presente estudio.
7. Elaboración del documento final del Trabajo Final de Graduación en la modalidad de tesis.



## ***Anexo 2: Técnicas implementadas para la recolección de datos:***

- **Dibujo de familia:**

Descripción: se instala al niño o niña ante una mesa adecuada para su estatura con una hoja de papel blanco, un lápiz de grafito blando, lápices de color y un borrador de goma. Luego se le da la siguiente consigna: “Dibujá una familia, una familia que vos imagines”. En caso de que el niño no pareciera comprender bien se puede agregar: “Dibujá todo lo que quieras: las personas de una familia y, si quieres, objetos y animales”. Estas son adecuaciones de la consigna propuesta por Corman (1967) al vocabulario utilizado en Costa Rica.

Se debe registrar la forma en como se realiza el dibujo, tanto el manejo corporal como el relato que haga el niño o la niña mientras realiza el dibujo. También se debe registrar el orden en que dibuja los y las integrantes de la familia, el lugar de la página por el que comenzó, a cuales personajes dedica más o menos atención al dibujar.

Una vez que el niño o la niña concluyó el dibujo, se realiza una entrevista semiestructurada con base en el dibujo realizado. Se busca indagar los significados de cada personaje para el niño o la niña y las relaciones de estos personajes.

Se pregunta por quiénes son los personajes y qué hacen; cuáles son las preferencias afectivas del sujeto evaluado; si incurre en maltrato físico alguno de los personajes, en caso de que no lo hiciera se plantea el supuesto de que si y se continua con la entrevista. También interesa averiguar qué hace sentir a los integrantes de la familia el maltrato físico; qué piensan del maltrato físico los

integrantes de la familia; además de los temas relacionados con el maltrato físico que surgen propiamente de las y los participantes.

- **Sesiones de juego:**

Se desarrollan 3 sesiones de juego con grupos de 3 niños o niñas cada uno, para lo que se utilizarán juguetes de figuras humanas (adultos y niños) y cosas (animales domésticos, muebles y un carro, entre otros). Además se proporciona un pedazo de plastilina para que los niños y las niñas puedan crear cualquier cosa que les pudiera hacer falta entre los juguetes proporcionados. Cada uno de los grupos trabaja con las siguientes consignas:

- “Tenemos estos juguetes que pueden formar una familia. ¿Que pasa cuando uno de estos niños se porta mal?”
- “Tenemos estos juguetes que pueden formar una familia. ¿Qué pasa cuando papá y mamá se enojan?”
- “Tenemos estos juguetes que pueden formar una familia, digamos que a mamá y a papá no les gusta lo que hacen los niños, entonces les pegan”

La duración de la sesión de juego es de entre 10 y 20 minutos. Luego se les preguntó a los niños y las niñas sobre lo que pasó en el juego y cómo se sintieron.

- **Escucha de cuentos narrados (pregrabados)**

La narración de cuentos es un recurso que estimula la imaginación de los niños y las niñas, ya que les permite recurrir a imágenes mentales a partir de las situaciones que les son narradas. Esta técnica tiene un carácter proyectivo porque posibilita que los y las participantes se sientan identificados con las imágenes

mentales que, basadas en sus propios marcos de referencia, les evocan las narraciones escuchadas. La forma de pensar de los niños y las niñas en esta etapa de desarrollo cumple con la característica que Piaget describió como “concreción”. “El niño Preoperacional simplemente toma los símbolos por hechos, considerándolos tal como ocurrirían si él estuviera participando realmente de ellos” (Phillips, 1972, p.75). Se posibilita así, el proponer situaciones específicas de forma simbólica, sobre las que se quiere indagar y utilizar la ambigüedad del instrumento para que las y los participantes estructuren el contenido según su propio entendimiento (Backes, 1976) y a partir de sus propia experiencia.

El utilizar narraciones pregrabadas permite también utilizar entonaciones y efectos de sonido que despierten el interés de los niños y las niñas en la historia narrada, además de que se utiliza siempre exactamente el mismo instrumento con todas y todos los participantes.

Se confeccionaron 3 narraciones grabadas<sup>9</sup> y los contenidos tratados estuvieron basados en la teoría sobre el maltrato físico y de los criterios de expertos. Cada una de las grabaciones fue evaluada por medio de una prueba piloto para su respectiva validación, en la cual se confirmó que se ejemplifica cada una de las situaciones propuestas. Estas pruebas piloto se realizaron con 2 niños y 3 niñas, a quienes se les preguntó qué situación creen que pasa en cada narración. Además, las narraciones fueron evaluadas y juzgadas por el equipo asesor.

Posterior a la escucha de las narraciones a cada niño y niña se le realizan preguntas para indagar sobre sus opiniones acerca de lo que sucedió, lo que sintieron y pensaron cada uno de los personajes y qué creían que iba a suceder después en cada situación. Se indaga también en las identificaciones con los

---

9 Adaptaciones de tres cuentos de María Luisa Moreno, España

personajes y los deseos proyectados sobre las situaciones. Además, se realizan preguntas adicionales para profundizar en contenidos importantes que hayan surgido durante la aplicación de esta técnica.

### **Anexo 3 Protocolo para las sesiones de juego**

- Cada grupo debe estar conformado por tres niños o niñas.
- Se deben utilizar juguetes que contengan, por lo menos, las figuras de un hombre, una mujer adultos; y de un hombre y una mujer jóvenes, que pueden ser niños, niñas o adolescentes. También debe incluir figuras de animales y artículos domésticos: perro, gato, gallinas, patos, mesa, sillas, sillón, entre otros.
- Adicionalmente se puede utilizar una casa de muñecas y un carro para generar un ambiente hogareño y estimular la participación de los niños y las niñas.
- Se debe disponer de una mesa y sillas con altura adecuadas para niñas y niños o una alfombra para jugar en el piso.
- El facilitador debe tomar un papel activo en la sesión, como observador participante.

#### Consignas de juego

1. “Tenemos estos juguetes que pueden formar una familia. ¿Que pasa cuando uno de estos niños se porta mal?”
2. “Tenemos estos juguetes que pueden formar una familia. ¿Qué pasa cuando papá y mamá se enojan?”
3. “Tenemos estos juguetes que pueden formar una familia, digamos que a mamá y a papá no les gusta lo que hacen los niños, entonces les pegan”

#### Ejecución:

- Los juguetes deben estar acomodados en la mesa o el piso, listos para que los niños y las niñas los comiencen a utilizar.
- Se invita a los niños y a las niñas a jugar y se les plantea de forma verbal la primera consigna.
- Si los niños y las niñas no reaccionaran al la consigna o simplemente respondieran de forma verbal, se deben tomar un par de figuras de los juguetes y dramatizar una situación que contemple lo planteado en la consigna.

- Se debe dejar abierto el espacio para que los niños y las niñas se integren a la dinámica, ya sea utilizando otras de las figuras o tomando las que el facilitador utilizó para plantear la situación.
- Durante toda la sesión el facilitador debe estar atento a las situaciones que los niños y las niñas plantean y al desarrollo de estas. Se debe promover la producción dándole seguimiento a lo que ellos y ellas plantan.
- Se debe crear un ambiente de confianza en el que los niños y las niñas puedan expresarse abiertamente en el juego.
- El facilitador debe estar anuente a que los niños y las niñas dirijan la dinámica y que dispongan del espacio y los juguetes, siempre en el marco del respeto.
- Se debe propiciar un espacio en el que los niños y las niñas se sientan en confianza para, dentro de la dinámica de juego, generar alianzas, desafiarse o retarse entre ellos y ellas o con el facilitador, siempre manteniendo el respeto mutuo.
- Dentro de la misma dinámica que se va desarrollando en el juego, el facilitador puede introducir las otras consignas una a una, dejando espacio para que los niños y las niñas desarrollen los contenidos que le atribuyen a cada una.
- Otra forma de introducir las consignas es durante las pausas que se den en la dinámica del juego.
- Como mínimo se debe dejar un espacio de 20 minutos para el desarrollo de cada consigna, pero este se puede extender si la producción de los niños y las niñas es abundante.
- En caso de que las sesiones se prolonguen demasiado, se puede terminar la sesión al finalizar la dinámica de cualquiera de las consignas, para retomar la sesión otro día introduciendo la siguiente consigna.
- Las sesiones deben ser grabadas en audio y posteriormente transcritas.
- Al finalizar cada sesión se debe grabar, también en audio, la descripción de las situaciones más relevantes planteadas por los niños y las niñas durante el juego.

## **Anexo 4: Guión de cuentos pregrabados**

### **El ciempiés bailarín<sup>10</sup>.**

VOZ DE NARRADOR- Jimmy el ciempiés, vivía cerca de un hormiguero.

Lo que a él le encantaba era bailar. Tenía unas patitas muy rápidas y sueltas para eso. Le encantaba subirse encima del hormiguero y empezar a taconear y a cantar:

CONTROL- Primer plano de Jimmy bailando.

VOZ DE JIMMY- ¡Ya está aquí, el mejor, el más grande bailarín!

VOZ DE NARRADOR- Jimmy se sentía muy feliz bailando, pero para las hormigas era muy molesto oír tantos pies, retumbando y retumbando sobre el techo del hormiguero. Las hormigas asustadas salían para ver lo que ocurría y Jimmy seguía cantando:

VOZ DE JIMMY- ¡Ya está aquí, el mejor, el más grande bailarín!

VOZ DE NARRADOR- Entonces la hormiga jefe muy molesta exclamaba:

VOZ DE HORMIGA JEFE- ¡Otra vez Jimmy! ¡No podemos trabajar, ni dormir! ¿No puedes irte a otro sitio a bailar?

VOZ DE NARRADOR- La hormiga jefe ordenó a las otras hormigas que llevaran a Jimmy a otro lugar.

CONTROL- Sonido de hormigas en marcha.

VOZ DE JIMMI- ¡No! ¡No! ¡Bájenme! hormiga jefe! ¡Ya me voy!

VOZ DE NARRADOR – Entonces Jimmy se alejó del hormiguero y se acercó a la casa del señor topo. Se puso al lado de la topera y vuelta a taconear y a cantar:

VOZ DE JIMMY - ¡Ya está aquí, el mejor, el más grande bailarín!

VOZ DE NARRADOR El señor topo con cara de enojado, salió y le dijo a Jimmy:

<sup>10</sup> Adaptación del cuento “El ciempiés bailarín” de Marisa Moreno, España

VOZ DE TOPO- ¡Jimmy, estoy ciego pero no sordo! ¿No puedes ir a otro sitio a bailar?

VOZ DE NARRADOR El padre de Jimmy al descubrir los las molestias que estaba produciendo Jimmy estaba muy apenado con los demás animales y les pidió disculpas por lo que había hecho su hijo, luego le habló a Jimmy.

VOZ DE PADRE - Jimmy, como has molestado a todos por acá te voy a tener que castigar.

VOZ DE NARRADOR -Jimmy estaba un poco triste, porque en todas partes molestaba y eso le iba a costar el castigo de su padre. A él no le gustaba que su padre lo maltratara.

CONTROL- Jimmy llora.

*Preguntas de referencia*

¿Que crees que sucedió después?

¿Cuál animalito de la historia te gusta más?

¿Qué le pasó a Jimmy el ciempiés?

¿Qué te parece como trataron los otros animales a Jimmy?

¿Cómo te cae Jimmy el ciempiés?

¿Cómo habrá castigado el papá a Jimmy?

¿Cómo se sentirá Jimmy cuando su papá lo castiga?

¿Qué tipo de castigos recibe Jimmy?

¿Cómo le diría Jimmy que se siente cuando su papá lo castiga?

¿Por qué te castigan a vos?

¿Quiénes te castigan?

¿Cómo te castigan?

¿Cómo te hacen sentir esos castigos?



## El reloj perezoso<sup>11</sup>.

CONTROL SONIDO- Cuatro campanadas de reloj.

VOZ DE DOÑA ARDILLA (gritando)- ¡Otra vez se ha dormido este perezoso! ¡ya me hiciste enojar! ¡Nunca llegaré a tiempo de recoger mis nueces!

DING DONG -¡Lo siento! Dijo. ¡Hacía tanto frío fuera y yo estaba tan calentito aquí dentro que me dormí!

Ding Dong era un pequeño reloj de cucú, que Doña Ardilla compró en la Feria Anual del Bosque; donde todos los animalitos venden y compran cientos de cosas que los humanos tiran y que ellos se encargan de arreglarlas.

Allí se encuentran: cocinas, lámparas, relojes, percheros, ollas, tarros, mesas, sillas y todo lo que puedas imaginar.

Fue allí, donde Doña Ardilla encontró a Ding Dong.

Las gotas de lluvia habían caído sobre el asustado reloj, le temblaban las manecillas y estaba tiritando de frío.

Doña Ardilla lo cogió en sus manitas, le quitó lo sucio y se lo llevó a su casita. Le abrigó con una manta para calentarlo y le dio una tacita de té.

El reloj no funcionaba bien, siempre atrasaba, cosa que enojaba mucho a Doña Ardilla, que a veces hasta le quería pegar. Pero ella prefería no maltratarlo, sentía cariño por él, por eso se lo dejó.

Cuando esto sucedía DING DONG le decía: No te enojés conmigo, no lo hago a propósito.

De vez en cuando Ding Dong, le contaba historias de los humanos a Doña Ardilla. Pero siempre terminaba diciendo que prefería estar con ella, pues algunas veces era muy difícil entender a las personas.

El reloj se acostumbró a vivir en el árbol de la ardilla donde era feliz.

---

<sup>11</sup> Adaptación del cuento "El reloj perezoso" de Marisa Moreno, España

*Preguntas de referencia*

- ¿Que crees que sucedió después?
- ¿Qué habrá hecho Doña Ardilla?
- ¿Cómo se portó Doña Ardilla?
- ¿Qué le pasó al reloj Ding Dong?
- ¿Qué te parece como trata Doña Ardilla Ding Dong?
- ¿Cómo te cae Ding Dong?
- ¿Qué pasa cuando Doña Ardilla de enoja con Ding Dong?
- ¿Por que querría pegarle Doña Ardilla a Ding Dong?
- ¿Qué sentirá Ding Dong si Doña Ardilla le pega?
- ¿Qué le diría a ella?
- ¿Qué pasa cuando vos no hacés las cosas bien?
- ¿Cómo te sentís cuando las cosas no te salen bien?
- ¿Qué hacen los adultos?
- ¿Cómo te sentís con eso?
- ¿Cómo te sentís cuando alguien te quiere pegar?
- ¿Alguna vez te han pegado por no hacer las cosas bien?
- ¿Cómo te sentiste?

### **Púas el puercoespín<sup>12</sup>.**

VOZ NARRADOR Púas, era un puercoespín pequeñito, de color café, un poco torpe y molestito. Tenía un hocico negro y unas patitas gordas. Siempre se metía en líos, por culpa de sus púas pinchosas. Un día, estaba tejiendo Doña Gatita un abrigo muy lindo para su bebé gatito y Púas se acercó a curiosear. La gata, había comprado en la tienda del pueblo, una gran canasta de hilos de lana de colores y quería hacerle el abrigo cuanto antes, para que no pasara frío. Doña Gatita, le decía a su pequeñín:

VOZ DE GATA- ¡Que guapo vas a estar!, ¡Eres el gatito más lindo de toda la vecindad!

VOZ NARRADOR - Púas, se había escondido detrás del sillón. Los colores de las lanas, llamaron su atención y al inclinar la cabecita para verlas mejor, se cayó dentro de la canasta y quedó enredado. Se metió entre los hilos y no podía salir. El hilo se había enganchado en sus púas y lo había enredado todo.

VOZ DE GATA -¡Ay, Ay, mira lo que has hecho!-¡Ahora qué voy a hacer!

VOZ NARRADOR - Púas, se sintió muy avergonzado y pidió perdón a la gatita, pero el hilo estaba destrozado y ya no servía para hacer el abrigo. Al llegar a su casa, Púas le contó a su mamá lo que había ocurrido. Le pidió que ella, hiciera un abrigo para gatito. Su mamá se molestó un poco, pero le dijo: - VOZ DE MADRE DE PÚAS- ¡No te preocupes Púas, yo lo haré! ¡No tienes que ser tan travieso! ¡Tenés que tener más cuidado!

Ella lo acarició y le dio un beso.

VOZ NARRADOR -Púas no sabía arreglarlo, era tan inquieto, que volvió a meter la pata, bueno, mejor dicho las púas. Vio la casa de un conejo y quiso entrar en ella para curiosear. La Señora Coneja, acababa de tener crías. Estaban todas allí, muy juntitas. Todavía eran demasiado pequeñas para salir. Púas, consiguió meterse en la casa y llegar hasta las crías. Todo estaba muy oscuro y no podía ver nada. El puercoespín iba de un lado para otro, sin darse cuenta que según se movía iba pinchando a las crías.

VOZ DE CONEJA-¡Fuera de aquí!

<sup>12</sup> Adaptación del cuento "El reloj perezoso "de Marisa Moreno, España

VOZ NARRADOR- Le dijo Doña Coneja, muy enojada. Púas, estaba, triste. Le contó a su mamá y esta vez ella sí se enojó

VOZ DE MADRE DE PÚAS –Te has portado mal y tendré que castigarte por eso.

CONTROL. GOLPES de nalgadas y llanto de PÚAS

VOZ NARRADOR La madre le pegó a Púas por lo que había hecho. Él se sintió muy triste porque no lo había hecho con intención, lo que pasaba era que no sabía que molestaba a los demás.

*Preguntas de referencia*

¿Que crees que sucedió después?

¿Cuál de los animales de la historia te gusta más?

¿Cómo te cae Púas?

¿Qué le pasó al Púas?

¿Qué pasa cuando Púas hace travesuras?

¿Qué te parece como trataron los otros animales a Púas?

¿Qué te parece como trata su mamá a Púas?

¿Por que le pegaron a Púas?

¿Qué sentirá Púas cuando le pegan?

¿Vos has hecho alguna vez travesuras como Púas?

¿Qué ha pasado?

¿Te han regañado?

¿Te han castigado como a Púas?

¿Cómo te has sentido?

¿Quién te ha castigado?

### **Anexo 5: Pasos de la metodología hermenéutica**

Para el abordaje de un texto desde la metodología de la hermenéutica profunda psicoanalítica se proponen los siguientes pasos:

- Abandonarse al texto al texto teniendo presente la transferencia y la contratransferencia.
- Se mantiene la “atención flotante” de frente a las irritaciones que surgen del texto, las cuales apelan a la subjetividad del investigador en la interacción que establece éste con el material que estudia.
- Luego se indaga en la *comprensión analítica de lo escénico*, “donde se explora el inconsciente, es decir, las vivencias y los proyectos de vida que no han sido abarcados por el lenguaje” (Sanabria, 1997, p.9).

Este proceso se realiza por medio del análisis de la interacción que se da entre las imágenes producidas por el sujeto en estudio y las imágenes evocadas en el investigador en la asociación libre. Se realiza la comparación “de prueba”, con escenas que difieren en la imagen aparente, “pero que en la estructura de interacción muestran elementos en común que no se encuentran en la línea de las intenciones presentadas en lo manifiesto del texto” (Rohr, 1997, p.46). Finalmente se traslada el estudio del inconsciente a la producción simbólica de la cultura (el lenguaje).

## Anexo 6: Esquema del modelo de sistematización y análisis de la información:

		Dibujo de familia y relato durante la producción	Entrevista sobre el dibujo de familia y el relato	Sesiones de juego	Escucha de cuentos narrados (pregrabados).
<p>Actos no accidentales por acción u omisión que impliquen un daño físico con o sin lesión aparente a un niño o una niña, o que lo o la coloque en grave riesgo de padecerlo, realizado por sus padres o cuidadores, incluyendo los maltratos considerados aceptables.</p>	<p>Interacciones del cuerpo (esquema corporal) del niño con el ambiente y su componente emocional.</p> <p>Representación del cuerpo (esquema corporal) con las representaciones de necesidad y afecto, con su componente emocional.</p> <p>Estimulaciones cognitivas producidas por medio de la evaluación de los estímulos sensoriales a partir del esquema de referencia</p> <p>Imágenes por medio de las cuales se codifican las representaciones.</p> <p>Categorías culturales convencionales en figuras del lenguaje.</p> <p>Expresión y capacidad de verbalizar de sentimientos, emociones, incluyendo las que se logran por medio de las expresiones faciales..</p> <p>Identificación de las emociones en términos de sus funciones sociales.</p> <p>Reglas de expresión emocional para lidiar con las emociones.</p> <p>Representaciones y objetivaciones de las emociones.</p> <p>Dinámica y forma de expresión</p>				

	de las emociones				
Figuras adultas que maltratan, junto con las imágenes que incluyen la dimensión cognitiva del contexto y los participantes, así como las emociones relacionadas y el momento en que surge la experiencia.	<p>Interacciones del cuerpo (esquema corporal) del niño con el ambiente y su componente emocional.</p> <p>Representación del cuerpo (esquema corporal) con las representaciones de necesidad y afecto, con su componente emocional.</p> <p>Estimulaciones cognitivas producidas por medio de la evaluación de los estímulos sensoriales a partir del esquema de referencia</p> <p>Imágenes por medio de las cuales se codifican las representaciones.</p> <p>Categorías culturales convencionales en figuras del lenguaje.</p> <p>Expresión y capacidad de verbalizar de sentimientos, emociones, incluyendo las que se logran por medio de las expresiones faciales..</p> <p>Identificación de las emociones en términos de sus funciones sociales.</p> <p>Reglas de expresión emocional para lidiar con las emociones.</p> <p>Representaciones y objetivaciones de las emociones.</p> <p>Dinámica y forma de expresión de las emociones</p>				
Eventos conflictivos y su componente emocional.	<p>Interacciones del cuerpo (esquema corporal) del niño con el ambiente y su componente emocional.</p> <p>Representación del cuerpo (esquema corporal) con las representaciones de necesidad y afecto, con su componente emocional.</p> <p>Estimulaciones cognitivas producidas por medio de la evaluación de los estímulos sensoriales a partir del esquema de referencia</p>				

	<p>Imágenes por medio de las cuales se codifican las representaciones.</p> <p>Categorías culturales convencionales en figuras del lenguaje.</p> <p>Expresión y capacidad de verbalizar de sentimientos, emociones, incluyendo las que se logran por medio de las expresiones faciales..</p> <p>Identificación de las emociones en términos de sus funciones sociales.</p> <p>Reglas de expresión emocional para lidiar con las emociones.</p> <p>Representaciones y objetivaciones de las emociones.</p> <p>Dinámica y forma de expresión de las emociones</p>				
--	--	--	--	--	--



## Anexo 7 Ejemplos de transcripción de sesiones

En este anexo se incluyen ejemplos de transcripciones de las sesiones trabajadas con los niños y las niñas. Se seleccionaron dos por cada técnica.

En el texto se intercambia el nombre de los niños y las niñas por el código que se le asignó para el procesamiento de la información.

En varios de los segmentos se señala el tiempo transcurrido de la sesión.

### Primera Técnica: Dibujo de Familia

**N1:** niña de 5 años y 2 meses.

**Inv:** Vas a hacer acá un dibujo de una familia. Una familia como vos te la imaginés.

**N1:** Pero no puedo hacer una familia.

**Inv:** ¿Porqué no podés hacer una familia?

**N1:** Porque no puedo.

**Inv:** Yo creo que sí podés.

**N1:** No.

**Inv:** vas a hacer acá una familia como vos te la imaginés. ¿Como te imaginás vos una familia?

¿Qué tiene una familia?

**N1:** No puedo.

**Inv:** Podés dibujar todas las cosas que vos te imaginés: personas, cosas, animales...

**N1:** No puedo hacerlo (hace un quejido como de angustia). ¿Con este lápiz?

**Inv:** Cualquiera de los dos. Vas a dibujar acá una familia.

**N1:** Ay no quiero. Yo quiero este (refiriéndose a un lápiz).

**Inv:** Bueno. Dibujá las cosas que tiene una familia.

**N1:** Dibujo un...

**Inv:** Está bien, cualquier cosa que dibujés está bien.

**N1:** No se como se hace.

**Inv:** Podés dibujar la familia como vos te la imaginés.

(la niña comienza a dibujar)

**N1:** Dibujé un corazón.

**Inv:** ¿Hiciste un corazón?

**N1:** Sí. Voy a pintar el corazón negro.

**Inv:** ¿Negrito?

**N1:** Um hum, negro va con el "corón"

**Inv:** ¿Negrito va con el corón?

(Durante un rato ella va haciendo su dibujo, pero nada específico, apenas líneas y garabatos, además del corazón)

**N1:** (Murmurando) Va una familia...

**Inv:** Podés dibujar todas las cosas que vos te imaginás en la familia.

**N1:** (Murmura)

**Inv:** Pueden haber perros, pueden haber gatos... pueden haber personas

**N1:** Ah?

**Inv:** Pueden haber personas.

**N1:** No puedo hacer nada...

**Inv:** ¿Cómo te imaginás vos una familia?

**N1:** No se... no lo puedo hacer... (como cantando)

**Inv:** ¿Cómo te la imaginás?

**N1:** No lo puedo hacer...

**Inv:** ¿No lo podés hacer?

**N1:** No.

**Inv:** ¿Te parece que no lo podés hacer?

**N1:** No.

3:12

**Inv:** ¿Qué es lo que no podés hacer?

**N1:** Una familia. oh oh... una... ayer usted dijo perdón...

**Inv:** Yo creo que si podés dibujar una familia.

**N1:** No...

**Inv:** ¿Qué cosas tiene una familia?

**N1:** Yo ya lo vi, cuando usted estaba con mi mamá, usted vino.

**Inv:** Cuando estabas con tu mamá yo llegué, te acordás.

**N1:** Sí. Me acuerdo.

**Inv:** Sí. Por el momento vamos a hacer esto primero.

**N1:** ¿Por qué?

**N1:** Este era el que yo quería (refiriéndose a un lápiz).

**Inv:** Está bien.

**N1:** Voy a hacer un dibujo.

**N1:** Quiero quebrar la punta (mientras presionaba fuertemente la punta del lápiz con intención de quebrarla).

**Inv:** Si le quebrás la punta no vas a poder usar ese lápiz.

**N1:** Esta bien.

**Inv:** Y en este momento no tenemos tajador.

**N1:** ¿No tiene tajador?

**Inv:** No.

**N1:** ¿Usted vino hoy?

**Inv:** ¿Porque no te concentras en el dibujo? (la niña dibujó algunas líneas más en la hoja)

**N1:** ¿Que dice ahí? (refiriéndose a lo que yo apuntaba)

**Inv:** Cosas que yo tengo que ver.

**N1:** ¿Y con ese lápiz?

**Inv:** Esto es un lapicero. Yo te presté estos lápices para que vos pintaras.

**N1:** ¿Si le hago duro?... ¿Se quiebra?

**Inv:** Probablemente.

**N1:** La punta... oh oh... ¿verdad?

**Inv:** Dibujá las personas de una familia.

**N1:** No las puedo hacer.

**Inv:** Dibujá las personas de una familia.

**N1:** No puedo hacerla.

**Inv:** ¿Entonces una familia de pajaritos?

**N1:** Tampoco puedo hacerla.

**Inv:** Una familia de perritos.

**N1:** Tampoco puedo hacerla.

**Inv:** ¿Sabés hacer un perrito?

**N1:** No.

**Inv:** ¿Qué sabés dibujar?

**N1:** Ahora este color. Este lo voy a pintar de último. Y ¿por qué no vienen ellas?

**Inv:** Porque alguna tiene que venir primera.

**N1:** Y ¿por que no vienen dos?

**Inv:** Porque vienen una por una.

**Inv:** ¿No querés dibujar? ¿Cómo es una familia?

**N1:** Como ca...

**Inv:** ¿Cómo? ¿Cómo es una familia?

**N1:** No....

**Inv:** ¿Perdón?

**N1:** Usted no...

**Inv:** Es que no te escucho bien, si hablas muy bajo no te escucho bien.

**N1:** Quiero una ...sera.

**Inv:** ¿Querés una ...sera?

**N1:** Um hum.

**Inv:** ¿Esta ...sera?

**N1:** ... que nos quiere

**Inv:** ¿Que nos quiere?

**N1:** Sí.

**Inv:** ¿Qué quiere?

**Inv:** Intentá dibujar las personas de una familia.

**N1:** No puedo.

**Inv:** Intentalo.

**N1:** Ya lo intenté.

**Inv:** Cuidado que se puede romper.

**N1:** ¿Y después?

**Inv:** ¿Que puede ser cuando se rompe eso?

**N1:** Yo....

**Inv:** ¿Ah?

**N1:** ¿Qué?

**Inv:** Ves lo que te dije. ¿Qué pasa ahora que rompiste eso? (la punta del lápiz)

**N1:** Ya la armé.

**Inv:** Si, que artista.

**N1:** Je...

seb. Que artista, la armaste toda.

**N1:** Si.

**Inv:** Si. Ahora vamos a terminar el dibujo.

**N1:** Ve...

**Inv:** Yo creo que si podés, intentalo.

**N1:** No lo puedo.

seb. ¿No lo vas a intentar?

**N1:** No.

**Inv:** Entonces dibujá una persona.

**N1:** Tampoco la puedo dibujar.

**Inv:** Intentá dibujar una persona.

**N1:** Primero una bolita.

**Inv:** Si querés primero una bolita, pero la idea es dibujar una persona.

**N1:** Bueno, no.

**Inv:** Ves, con una bolita.

**N1:** No sabrá.

**Inv:** ¿Qué es lo que vos querés dibujar?

**N1:** Una mano.

**Inv:** ¿Una mano? ¿No querés hacer una familia de manos?

**N1:** ¿Ah?

**Inv:** Hagamos una familia de manos.

**N1:** ¿Cómo?

**Inv:** ¿Cómo es una familia?

**N1:** No se como hacerla.

**Inv:** Dejemos esto un momento. ¿Qué es lo que querés dibujar?... N1... ¿Qué es lo que querés dibujar?

**N1:** (Tararea una canción muy suavemente, tanto que casi ni se escucha).

**Inv:** ¿Querés cantar?

**N1:** Si.

**Inv:** ¿Qué querés cantar? Contame.

**N1:** (Una risa suave como de vergüenza)

**Inv:** ¿Qué estás cantando?

**N1:** (Continúa tarareando algo)

- Inv:** ¿Ya terminaste? ¿Sí?... El papel se va a romper.
- N1:** ¿Y se va a hacer un huecote?
- Inv:** Se va a hacer un huecote.
- N1:** ¿Y cómo voy a hacer?
- Inv:** ¿Y cómo vas a hacer? ¿Cómo vas a hacer el dibujo si tiene un huecote?
- N1:** La mesa no... ¿Verdad?
- Inv:** No, la mesa no. Si te hacés así te podés ensuciar.
- N1:** ¿Um?
- Inv:** Si le haces así te ensucias la cara. Así no. Termina el dibujo.
- N1:** Que no puedo.
- Inv:** ¿Por qué no podés?
- N1:** Oh oh.
- Inv:** ¿Dibujaste una muñeca?
- N1:** No.
- Inv:** ¿Qué es?
- N1:** (Comienza a tararear una canción) ¡Que feliz estoy, arriba, abajo, que feliz estoy!... (y continúa tarareándola)
- Inv:** Le estas intentando quebrar la punta del lápiz.
- N1:** Y le hacemos más punta.
- Inv:** En este momento no tenemos tajador.
- N1:** ¿Usted no trajo el tajador?
- Inv:** Yo no traje tajador.
- N1:** Y entonces...
- Inv:** Terminá el dibujo N1.
- N1:** ¿Porqué hoy no trajo tajador?
- Inv:** Terminá el dibujo N1.
- N1:** No puedo hacer el dibujo.
- Inv:** ¿Que querés dibujar N1?
- N1:** No quiero dibujar... (tararea la canción)
- N1:** ¿Qué es?
- Inv:** No se, decime vos.
- N1:** Un barco.
- Inv:** ¿Un barco? ¿como es?
- N1:** (Tararea la canción)
- Inv:** Vení, no rayes eso. no se que es, pero no lo rayes. terminá el dibujo.
- N1:** Ya.
- Inv:** ¿Ya lo terminaste?
- N1:** No.
- Inv:** Terminá el dibujo N1.
- N1:** (Tararea la canción) Oh oh.
- N1:** ¿Ahora va a venir N2?
- Inv:** Ahora. Después de que terminés tu dibujo.
- N1:** (Canta la canción) Quiero dibujar así (tomando el lápiz con el puño y pintando fuertemente en la hoja.)
- Inv:** Bueno, está bien.
- (le hizo fuerte, pero no pintó nada)
- N1:** Oh oh.
- Inv:** N1, hacé el dibujo por favor.
- N1:** ¿Muy rápido?
- Inv:** Como querás.
- N1:** Yo lo se así.
- Inv:** Ya se nos va a acabar el tiempo N1.
- N1:** ¿Por que?
- Inv:** Porque ya se acabó el tiempo.
- N1:** Ya.
- Inv:** ¿Ya?
- N1:** No.
- Inv:** Ya se nos va a acabar el tiempo.
- N1:** ¿Y ya vamos a comer?
- Inv:** No, vas a ir allá y ahora va a venir N2. Eso es lo que vamos a hacer. Pero, ¿ya terminaste tu dibujo? ¿Ya lo terminaste? Entonces contame que dibujaste.
- Inv:** ¿Qué pasó?
- N1:** Faltan unas cosas...
- N1:** Ya.
- Inv:** Ya, contame que dibujaste.
- Inv:** Ya no vamos a dibujar más. Contame que dibujaste.
- (La niña divaga y mueve la hoja)
- Inv:** Contame que dibujaste N1.
- N1:** (Tarareando la canción...)
- Inv:** ¿No me vas a contar que dibujaste?
- Inv:** Pongamos el papel aquí. Y te pregunto, ¿Vas a contarme que dibujaste?
- Inv:** ¿Me vas a contar que dibujaste?
- Inv:** Respóndeme. Contame que dibujaste.
- 19:59
- Inv:** ¿No vas a decir nada más? N1 ¿Qué querés hacer? Decime.
- Inv:** Bueno, si no vas a decir nada más, terminamos. Vamos.
- 20:25
- Primera Técnica: Dibujo de Familia**  
**N8: niño de 4 años y 3 meses.**

El niño menciona "una carita feliz" antes de que se le dé la consigna. Inmediatamente después se le indicó ésta.

El niño dice que sí y repite que va a poner una carita feliz y lo repite varias veces, mientras comienza a hacer el dibujo.

El dibujo lo hace de forma desordenada y repetidas veces vuelve la hoja sin prestar atención a esto.

El niño estaba muy dedicado a hacer su dibujo.

4:11

Comenzó a preguntar por N7, si había ido a hacer el dibujo. A lo que se le respondió que sí, al igual que él. El niño continuó haciendo el dibujo. Parecía hacer líneas sin sentido. Solo trazos sobre la hoja.

7:20

**Inv:** Me avisás cuando terminas tu dibujo.

**N8:** ¿Igual jugó con usted?

**Inv:** ¿Ah?

**n8:** ¿Y jugó con usted?

**Inv:** Hicimos otro dibujo.

**N8:** Otro dibujo.

7:34

**n8:** Ya terminé.

**Inv:** ¿Ya terminaste?

**N8:** Sí.

**Inv:** Bueno, contame, ¿quiénes son estos?

El niño se distrajo con un lápiz.

**Inv:** Contame, ¿qué fue lo que dibujaste?

Contame.

**N8:** Dibujé esto y esto y esto (señalando las figuras del dibujo).

**Inv:** Ese, ese, ese y ese. ¿Y qué son estos?

**N8:** Son personas malas, ve.

**Inv:** ¿Son personas malas? ¿Por qué son personas malas?

**N8:** Porque el hombre va en el agua y con las ballenas (no se entiende bien)

**Inv:** ¿Están en el agua con las ballenas?

**N8:** Sí, y que se lo tragaron.

**Inv:** ¿Y que se lo tragaron? ¿A quién se tragaron?

**N8:** Las personas que están ahí, las personas.

**Inv:** Las personas que están en el agua se tragaron...

**N8:** Sí, que uno dice esa palabra.

**Inv:** ¿Ah?

**N8:** Esa palabra.

**Inv:** ¿Cuál palabra?

**N8:** El se los lo per...

**Inv:** ¿Lo permite?

**N8:** E.

**Inv:** ¿Estas son personas malas me dijiste?

**N8:** El ... me dejó aquí... con la chancleta y me dolió mucho mucho.

**Inv:** ¿Y te dolió mucho mucho?

**N8:** Sí.

**Inv:** ¿Sí? Y contame, ¿Qué están haciendo estas personas?

**N8:** Es una, estaba ahogándose, y casi casi se ahoga.

**Inv:** ¿Casi, casi se ahoga?

**N8:** Sí.

**Inv:** Y ¿qué estaban haciendo?

**N8:** Estaban ah, esas personas y la ballena se subió en el barco.

**Inv:** Aja, ¿y la ballena se subió en el barco?

**N8:** Y que los comió todo el barco.

**Inv:** ¿Y se comió todo el barco?

**N8:** Aja, y...

**Inv:** Y ¿por qué la ballena se comió todo el barco?

**N8:** ¿Por qué? Es que se lo comieron toda, todita todita y se lo comió todo así el estogamo. Y mi mamá vomitó mucho.

**Inv:** ¿Tu mamá vomitó mucho?

**N8:** Sí. Un montón, montón vomitó.

**Inv:** ¿Sí? ¿Que le había pasado a tu mamá?

**N8:** El... estaba durmiendo y casi se vomita.

**Inv:** ¿Estaba durmiendo y casi se vomita?

**N8:** Sí, y se levantó.

**Inv:** Aja, y ¿que hizo cuando se levantó?

**N8:** Y se levantó y casi dice mi mamá, vomita, corra corra, vomita.

**Inv:** Aja.

**N8:** Sí, le dijo mi mamá. Ya de ganas de vomitar, ya lo vomitó.

**Inv:** Ajá y ¿no vomitó?

**N8:** No. Tenia ganas de vomitar.

**Inv:** ¿Por qué tenia ganas de vomitar?

**N8:** ¿Por qué? Porque tenia ganas de vomitar... y después ya no..

**Inv:** Tenia ganas de vomitar y después ya no.

**n8:** Aja.

**Inv:** Aja... y ¿alguno de estos es tu mamá?

**N8:** Mi mamá es este (señalando una de las figuras).

**Inv:** Tu mamá es esa.

**N8:** Y mi papá es este y yo soy este.

**Inv:** ¿Sí? ¿Y que están haciendo ahí?

**N8:** Jugando... jugando con esa bola.

**Inv:** Aja. Jugando con la bola.

**N8:** Y la están pateando para hacer el gol.

**Inv:** ¿La están pateando para hacer el gol?

**N8:** Sí.

**Inv:** ¿Y el está jugando también?

**N8:** Sí, y el. Y mi papá y mi mamá y yo.

**Inv:** Aja ¿tu papá, tu mamá y vos?

**N8:** Sí, y yo lo tiré... jua... y ya la bola.

**Inv:** ¿Sí?

**N8:** Y yo voy a la Sabana...  
**Inv:** Sí, ¿y vas a la Sabana?  
**N8:** Sí.  
**Inv:** ¿Sí? ¿Y te gusta ir a la Sabana?  
**N8:** Aja... Es que mi papá me lleva.  
**Inv:** ¿Tu papá te lleva a la Sabana?  
**N8:** Sí.  
**Inv:** Y ¿te gusta jugar con tu papá?  
**N8:** Aja, y a la bola.  
**Inv:** ¿Aja? ¿Y bola?  
**N8:** Y yo le tiré... pua... para allá el gol...  
**Inv:** ¿Sí?  
**N8:** Y casi cae... Sí, y mi mamá jugó también.  
**Inv:** ¿Y tu mamá jugó también?  
**N8:** Sí.  
**Inv:** ¿Entonces te gusta jugar con tu mamá también?  
**N8:** Si...  
**Inv:** ¿Y que más hacés con tu mamá y tu papa?

11:54

**N8:** Mi papá y mi mamá y yo jugamos y me dolió y casi me salió sangre aquí.  
**Inv:** ¿Ajá? ¿Te dolió y te salió sangre ahí?  
**N8:** Sí... y me salió un piojo aquí.  
**Inv:** ¿Aja? ¿Y a vos con quien te gusta jugar más, con tu mamá o tu papá?  
**N8:** Mi mamá, mi papá y yo.  
**Inv:** Si, y ¿con cual jugás mas?

...

El niño se distrajo.

**Inv:** N8 ¿Con cual jugás mas?  
**N8:** Con la bola...  
**Inv:** ¿Con la bola?  
**N8:** Sí, grandota así...  
 12:45

Cuando se le preguntó al niño con quien le gustaba jugar más comenzó a dar una lista de nombres y comentó que al día siguiente iría a la playa.

Se le preguntó al niño qué pasaba cuando el se portaba mal y señaló que el se portaba bien todos los días y que el no se portaba mal.  
**Inv:** ¿Y si hacés algo que a papá o a mamá no le gusta?  
**N8:** Si me gusta.  
**Inv:** ¿Si te gusta? ¿Y te gusta jugar con mamá?  
**N8:** (Asiente con la cabeza).  
**Inv:** ¿Y te gusta jugar con papá?  
**N8:** (Vuelve a asentir con la cabeza).

...

Se le preguntó al niño qué pasaba cuando el papá se enojaba, ante lo que se distrajo y no contestó la pregunta. Se le repitió la pregunta.

**Inv:** ¿Qué pasa cuando papá se enoja?  
**N8:** Cuando se enoja mi papá me pega así... pa... duro...  
**Inv:** ¿Sí?  
**N8:** Sí, mucho.  
**Inv:** ¿Y como te sentis cuando te pega?  
**N8:** No se... (con voz muy baja).  
 También dijo algo que no se le pudo entender y se distrajo.

**Inv:** ¿Qué hacés vos cuando te pegan?  
**N8:** ... se... y me pegan, me pegan...  
**Inv:** Aja, ¿te pegan?  
**N8:** Sí.

**Inv:** ¿Y qué hacés?

El niño repetía la frase "me pegan y me duele muco", muy suave y enfocando la atención en otra cosa.

**N8:** Me dolió mucho .  
**Inv:** Aja, y ¿como hacia usted?  
**N8:** Me dolió mucho y yo me fui arriba...  
**Inv:** ¿Te dolió mucho? Y ¿querias llora?  
**N8:** no.  
**Inv:** y que le dijiste a tu mamá?  
**N8:** (Haciendo vos como de hablando fuerte) Mami... no me pegue... le digo yo.  
**Inv:** ¿Eso le decis?  
**N8:** Sí.  
**Inv:** ¿Y que más le decis?

**N8:** "Ma no me pegue, ponga disciplina..." le digo.  
**Inv:** ¿Le decis que no te pegue y que ponga disciplina?  
**N8:** No es mi papá, mi mamá le pone disciplina a mi papá.  
**Inv:** Aja, y ¿a vos te gusta que tu mamá le ponga disciplina a tu papá?  
**N8:** Si, es que mi papá está enojado.

El niño se puso a dibujar al papá y mencionaba que lo hacia enojado.

**Inv:** ¿Y cómo hace cuando está enojado?  
**N8:** Ja... me pega mucho.  
**Inv:** ¿Sí?  
**N8:** Mucho, mucho, mucho.  
**Inv:** ¿Mucho, mucho, mucho?  
**N8:** Sí.  
**Inv:** Y ¿vos te pones a llorar?  
**N8:** No, no me pongo a llorar.  
**Inv:** ¿No te ponés a llora?  
**N8:** No.  
**Inv:** ¿Qué hacés?

**N8:** Nada...

El niño se vuelve a distraer y vuelve a dejar sin responder.

Luego se le propuso la situación al niño de jugar bola en La Sabana, donde el pateaba la bola y se estallaba, a lo que el niño respondió que no, que no se estallaba.

Luego se quiso alejar de la mesa.

**Inv:** Y ¿hay otros niños acá? (mostrandole el dibujo)

**n8:** No...

**Inv:** ¿No?

**N8:** Solo el juguetote.

**Inv:** ¿Solo ustedes?

**N8:** Aja.

Seguía alejándose de la mesa.

18:00

Luego comenzó a dibujarle rayas a las figuras y decía que tenían muchos pies y lo repetía.

Se le preguntó qué hacía con esos pies, pero no respondió la pregunta y dijo que el veía caracoles.

**N8:** Yo veo caracoles.

**Inv:** ¿Vos ves caracoles?

**N8:** Si.

**Inv:** Cuando ves caracoles.

**N8:** Jugando.

**Inv:** ¿Jugando ves caracoles?

**N8:** Y se murió... (dijo otras cosas que no se entienden)... y se le rompieron los dos ojos al caracol.

**Inv:** ¿Sí? ¿Se le rompieron los ojos al caracol?

**N8:** Si.

**Inv:** ¿Qué le pasaba al caracol?

**N8:** Se le rompieron, así, así, se le quemaron.

**Inv:** ¿Se quemaron?

**N8:** Si los ojitos.

**Inv:** ¿Lo ojitos?

**N8:** Si.

**Inv:** ¿Y le dolió al caracol?

**N8:** Si, le dolió mucho mucho... y le dolió y le dijo pico pico... el pico.

**Inv:** ¿El pico? ¿Qué hizo con el pico?

**N8:** Lo aruñó.

**Inv:** ¿Lo aruñó?

**N8:** Si y casi le sale sangre.

**Inv:** ¿Casi le sale sangre?

**N8:** Si, a la casa.

**Inv:** ¿A la casa?

**N8:** Si.

**Inv:** Bueno, ¿qué pasa cuando papá y mamá se enojan?

**N8:** No se enojan.

**Inv:** ¿No se enojan?

**N8:** Son felices...

**Inv:** Si, pero a veces se enoja.

**N8:** Se enoja.

**Inv:** Y ¿qué hacen cuando se enojan?

**N8:** Se enojan y pelean, así pelean.

**Inv:** ¿Pelean?

**N8:** Si, pero mi papá y yo, y mi mamá y yo... peleamos.

**Inv:** ¿Pelean?

**N8:** Si, y yo veo Goku<sup>13</sup>.

**Inv:** ¿Vos ves Goku?

**N8:** Si.

...

**Inv:** Y ¿cómo te sentís vos cuando pelean?

**N8:** Pelean.

**Inv:** Si ¿cómo te sentís cuando pelean?

**N8:** Pelean mucho, mucho. Y están cansados.

**Inv:** ¿Si?

**N8:** Y yo veo Tarzán cuando...

**Inv:** ¿Ves Tarzan?

**N8:** Si. Y mi papá no me deja jugar con los carritos.

**Inv:** ¿No te deja jugar con los carritos?

**N8:** No.

**Inv:** ¿Y vos querés jugar con los carritos?

**N8:** Si...

...

**Inv:** ¿Y cómo te sentís cuando no te dejan jugar con los carritos.

**N8:** No se, porque yo si quiero.

**Inv:** ¿Vos si querés?

**N8:** Ve a y no me dejan.

**Inv:** ¿Y no te dejan?

**N8:** No.

**Inv:** Y ¿entonces que hacés.?

**N8:** Yo veo carros... y juego... y casi pierdo... y se vuelve y no me deja jugar un montó de carros... (no se le comprendía lo que decía)

**Inv:** ¿No te deja jugar?

**N8:** No...

**Inv:** ¿Y vos querés jugar?

**N8:** Si.

**Inv:** Aja, y ¿cómo te sentís?

**N8:** Me sentí... me siento triste.

**Inv:** ¿Triste?

**N8:** Si.

**Inv:** ¿Si? Y ¿qué hacés cuando estás triste?

El niño se mecía en la mesa y casi se cae, por lo que dejó de prestar atención a lo que estaba diciendo y al dibujo.

Luego el niño continuó distraído, entre tanto quiso dibujar en otra hoja, pero no mantuvo la idea.

13 Gokú es un personaje de una caricatura oriental.

## Segunda Técnica: Sesiones de juego

### Grupo 1: Tres niñas con edades de 4 años y 5 meses, 5 años y 2 meses, y 6 años y 10 meses

#### Consiga 2:

¿Qué pasa cuando papá y mamá se enojan?

**N:** Los papás los regañan.

**Inv:** ¿Y qué hacen?

**N:** Les dicen que no se porten mal.

**Inv:** Les dicen que no se porten mal. ¿Qué pasa ahí en el juego entonces?

**N:** Nada.

**N:** Que dejan a los hijos y que no se tiene que quedar solitos.

La sesión fue interrumpida porque otro niño del centro quiso entrar, pero nada más se les dijo que no podía entrar y no hubo mayor problema.

Continuando con el juego, la familia había llegado a la casa en el juego:

**N:** Ya llegaron.

**Inv:** ¿Ya llegaron?

**N:** Llegaron a la casa.

Surgió la discusión porque una de las niñas no le quería prestar el carro a la otra. Se les dijo que tenían que compartir y que ellas sabían que tenían que jugar y compartir.

Una de las niñas se resintió porque ella no quería compartir el carro y se alejó de la mesa de juego. Salió del salón y se quería ir. Inclusive fue necesario llamar a la maestra porque la niña no quería regresar al salón. Finalmente la niña regresó y siguió jugando.

**N:** Ella es una... porque es grande.

**Inv:** ¿Es grande?

**N:** Sí. Y el muchacho le había cerrado. Estaba durmiendo. Habían cerrado, porque ya se van. La hija y el papá.

El papá y la hija salieron y dejaron a la mamá en la casa.

**Inv:** ¿Y por qué se van?

**N:** Porque van a pasear.

**Inv:** ¿Se van a pasear?

**N:** Sí.

En este momento únicamente una de las niñas estaba jugando con los juguetes que correspondían para la técnica. Las otras dos estaban jugando con los otros juguetes del salón. Esto se les señaló para que las niñas entendieran y se les dejó de prestar atención.

La niña se alejó de la mesa y se llevó el carro con otros de los muñecos en el. Se le dijo que por favor los trajera a la mesa y ella lo que dijo es que estaban en la fiesta.

En este momento las niñas comenzaron a jugar lejos de la mesa. Parecía que preferirían jugar lejos de la casa.

**N:** Están en la fiesta.

**Inv:** ¿Están en la fiesta?

**N:** Sí.

**Inv:** ¿Y de quién es la fiesta?

**N:** ¿Ah?

**Inv:** ¿De quién era la fiesta?

**N:** Del papá.

**Inv:** ¿Y que estaban haciendo en la fiesta del papá?

**N:** Todos jugando.

**Inv:** ¿Todos jugando?

**N:** Sí.

En ese momento una niña hacia como si estuvieran jugando, bajó a los muñecos del carro y los movía del otro lado del salón.

Mientras tanto una de las otras dos niñas se reintegró al juego y comenzó a jugar en la mesa acomodando los juguetes en la casa. Uno de los personajes se estaba bañando.

**N3:** (En la mesa) Y usted se va a bañar

**N1:** (En el otro lado): ¿Se está bañando?

**N3:** Sí.

**N1:** Bueno, digamos que no se podía bañar.

**N3:** Si se va a bañar...

**N1:** Entonces la mamá le va a pegar. Oyó

**N3:** Se está bañando.

**N1:** Entonces va a ir la mamá. Péguale.

(Actuación) Porque no le dijo usted. Vámonos.

Vamos a ver que pasó ahí. Vámonos.

Mientras tanto **N3** hacia como si bañara a uno de los personajes en la casa. La otra niña se vino con el carro.

**N1:** (Actuación) Voy a ver. A ir a ver que está haciendo. Ya llegué. Ya (gritando). ¿Ya cerró?

**N3:** No, ya se fue a dormir.

**N1:** Ahí voy. Hija venga (gritando).

**N3:** No (gritando)

**N1:** ¿Se mojó? Tenga (haciendo que le pega), por mojarse.

**N3:** No (gritando)

En ese momento las niñas comenzaron a reñir por el juego.

**Inv:** Sin mal carácter. Estamos jugando.

En ese momento se reintegró la otra niña que no estaba jugando.

**N2:** Tío voy yo.

**Inv:** ¿Porque no le dice usted? Dígale que se lo preste.

La niña va pero llorando.

**Inv:** Así llorando ella no entiende.

Las niñas vuelven a discutir por no querer compartir los juguetes.

Se le solicitó a N1 que llevara los juguetes a la mesa, lo cual no acató. Pero continuó con el juego del otro lado. La otra niña que se había reintegrado comenzó a jugar en la mesa con los otros juguetes y con N3.

**N1:** Aquí estaba la fiesta.

**Inv:** ¿Ahí estaba la fiesta?

**N1:** Y estaban jugando.

**Inv:** ¿Estaban jugando?

**N1:** Sí, con el carro.

Nuevamente se le pidió que compartiera. Y fui a recoger los juguetes y llevarlos todos a la mesa para que todas jugaran en la mesa. Y las llamé para que jugaran todas ahí. Luego se introdujo la siguiente consigna.

15:00

### Segunda Técnica: Sesiones de juego

**Grupo 2: Dos niños y una niñas con edades de 4 años y 8 meses, 5 años y 7 meses, y 6 años y 3 meses.**

#### Consigna 1

0:10

Al inicio de la sesión se les indicó a los niños y la niña qué lo que se iba a hacer era jugar con los juguetes (que estaban en la mesa listos para que ellos los usaran). Los niños y la niña llegaron y se sentaron en las sillas y al darles la indicación la niña (N4) de inmediato dijo yo no quiero jugar. Se le preguntó si igual se quería quedar y dijo que sí, pero que no iba a jugar.

Durante toda la sesión la niña permaneció en su lugar sentada mirando como los otros niños jugaban. No dijo nada ni tomó ninguno de los juguetes en ningún momento, solo se quedó tranquila en su sitio observando.

**Inv:** Estos muñecos pueden formar una familia.

**N:** Sí.

**Inv:** ¿Qué pasa cuando uno de estos niños se porta mal?

**Inv:** Vamos a jugar...

**N:** Le pegan todo...

**Inv:** ¿Ah? ¿La mamá le pega? Bueno y ¿cómo juegan cuando le pega?

**N:** Están llorando.

Los niños pusieron todos los juguetes juntos como en un puño fuera de la casa.

Luego se pusieron a explorar la casa utilizando las otras figuras, como si estas fueran la que exploran la casa.

También se repartieron los juguetes, con lo cual desarrollaron dinámicas un poco separadas, pero que se entrelazaban de momentos. Uno de ellos quería los que tenía el otro, por lo tanto se les dijo que tenían que compartirlos. Luego lograron distribuirselos.

Comenzaron la dinámica jugando con el carro y montando los animales al carro.

Acomodaron los animales y las cosas.

**N:** voy a acomodar los animales, voy a acomodar los animales.

Siguieron explorando la casa y señalaron la comida.

Uno de ellos tomó a uno de los animales y lo puso a comerse la comida, señalando que se comía toda la comida (toda la de la mesa, sin compartir con los demás).

Se le volvió a preguntar a la niña si no iba a jugar con ninguno y ella respondió que no. Se le preguntó que por qué y dijo que no quería. Mientras ya los otros dos niños habían tomado los juguetes y ya iban desarrollando una dinámica.

En la repartición, uno de los niños le ofrecía a otro las sillas. Al parecer el prefería jugar con las figuras de animales y el carro.

**N:** Tome, usted use todos los que están ahí.

La dinámica de juego se alternaba con continuar explorando los juguetes.

Uno de ellos encontró que en la casa había mas comida.

También renegociaban la repartición.

Un niño solicitó, en medio del juego, que le contaran un cuento, pero no con muchos interés.

Se le respondió que después se le contaba, en eso ya se había desinteresado y seguía jugando.



Se reiteró la consigna, pero utilizando los personajes. Dramatizando una situación.

**Inv:** Y entonces venía ella y decía: uy, yo me voy a montar a manejar el carro.

Se montó a uno de los personajes en el carro y la se hacia como si se manejara. Uno de los niños intentó impedirlo. Dijo que tenía que ser un hombre. Entonces se intercambió el personaje por el de un hombre.

**Inv:** Bueno, entonces él los llevaba a todos y los llevaba de paseo. Ruuuuuun. Y les decía a todos, vengan móntense, móntense todos. Entonces iban todos.

Uno de los niños decía que no montara a uno de los personajes (humano), a lo que se accedió a no montarlo. EL niño puso a manejar al perro.

**Inv:** Entonces ¿quién iba manejando el perro?

**N:** Si y dejó las puertas abiertas.

**Inv:** ¿Y dejó las puertas abiertas? y entonces les decía: adiós, adiós, adiós a todos los animales.

4:21

En ese momento el otro niño estaba escondiendo otros de los animales debajo de la cama.

**Inv:** ¿Qué les está pasando? ¿Por qué están ahí abajo? ¿Dónde están? Y, estaban todos escondidos debajo de la cama.

**N:** Ahhhhhh

**Inv:** Aquí estaban todos escondidos debajo de la cama.

El otro niño con otros de los personajes (animales)

**N5:** Si y uno se escapó.

**N6:** Si se escapó

**Inv:** Se escapó. Ay, se escapó un pato, se escapó.

**N6:** Ñaaaaan...

En ese momento el niño que se llevaba al animal que se escapó lo agarró y le comenzó a pegar al que yo tenía. Lo golpeaba contra al mio.

**N:** Ñan... (en lo que lo golpeaba)

**Inv:** ¡Ay! ¿Por qué me ataca?

**N:** Ñan... (y lo golpeaba repetidamente)

**Inv:** ¿Por qué me ataca? ¿Que te pasa por que me volvieras a poner desde el principio y que hiciera un atacas? (actuando)

**N:** Ñan... ñan... (contra todos los otro)

**Inv:** Y entonces se escondían todos.

Yo intentaba esconderlos detrás de la casa para que no los golpearan.

El otro niño (el que no estaba golpeando) los metía todos en el carro dejando a mi personaje por fuera.

**Inv:** Ahhh, faltó yo, faltó yo, yo me quiero montar.

El otro niño me vuelve a golpear con su personaje.

**Inv:** ¡Au!

**N:** E, je je je...

5:15

Uno de los niños vuelve a preguntar si después pintamos, pero igual que con lo de los cuentos, inmediatamente sigue jugando. Seguía con la dinámica de pegarle a mi personaje.

Mientras el otro niño seguía escondiendo los otros animales debajo de la cama.

En la pausa se introdujo la siguiente consigna.

### Tercera Técnica: Escucha de cuentos

**N6:** niño de 5 años y 7 meses.

Escucha del primer cuento: El ciempiés bailarín.

Se le explicó al niño en qué consistía la dinámica y sobre lo que trataba el primer cuento. Luego se le preguntó si sabía como era un ciempiés.

**N6:** Tiene patitas flaquitas.

**Inv:** Si, como este (mostrándole la imagen).

**N6:** Si.

**Inv:** Y tiene muchas muchas muchas muchas patitas.

**N6:** A ver que hay aquí (queriendo ver las demás tarjetas).

**Inv:** Si, esos son otros. Entonces el ciempiés es un gusano y tiene muchas, muchas muchas patitas.

**N6:** Esa...

**Inv:** Entonces, el cuento que vamos a escuchar es de un ciempiés.

**N6:** ¿Y luego éste?

**Inv:** Ok, después escuchamos los otros cuentos.

Vas a tratar de imaginarte todo lo que pasa en el cuento.

**N6:** Es mi lo que.... (no se entendió lo que dijo)

**Inv:** Entonces escuche el cuento.

1:20

Se puso el cuento. Al iniciarlo el niño pidió que lo resolviera a poner desde el principio y que hiciera un ruido antes de comenzar, un ruido como de una trompeta o algo que sonara de inicio. Se hizo el ruido de trompeta y luego inició la reproducción y el niño estuvo conforme.

Al escuchar el cuento el niño reía imaginando lo que iba pasando<sup>14</sup>. Cuando aparecían nuevos personajes o pasaban cosas en el cuento, él hacía ademanes, reía o decía cosas.

**Inv:** ¿Te gustó el cuento?

**N6:** Otra vez ese.

**Inv:** ¿Sí? Bueno, primero hablemos un poco del cuento. ¿Que pasa en el cuento?

**N6:** Es que lo... porque hacia mucho ruido en el hormiguero y lo che... che... donde el búho, donde, donde ese che...

**Inv:** Donde el topo.

**N6:** Donde el topo, y el papá tuvo que castigarlo y le pedía a todos perdón.

**Inv:** Si. ¿De todos los animales cuál es el que más te gusta?

**N6:** El... el perrito con el cien...

**Inv:** ¿El cuál?

**N6:** El ciempiés con el perrito.

**Inv:** El ciempiés con el perrito. Aja, bueno. ¿Y entonces que le pasó a Jimmy el ciempiés?

**N6:** Era castigado y nunca lo, y nunca lo era... lo maltrataron y nunca... nunca quiso que lo maltrataran.

**Inv:** Nunca quiso que lo maltrataran. Aja. ¿Y como te parece que trataron los otros animales a Jimmy?

**N6:** Mal, je, je, je.

**Inv:** ¿Lo trataron mal? Aja, ¿Por qué? ¿qué le hicieron?

**N6:** ...taire... (no se entiende)

**Inv:** Um, hum. ¿A vos como te cae Jimmy?

**N6:** Muy bien (con vos aguda). Es Jimmy... (en eso se distrajo por algo que vio). Hey mire...

**Inv:** Venga, venga, terminemos los cuentos, terminemos los cuentos.

**N6:** Si. ¿Ese es el último?

**Inv:** No. ¿A vos como te cae Jimmy? (intentando continuar con la pregunta anterior)

**N6:** Mal.

**Inv:** ¿Te cae mal Jimmy?

**N6:** Si, porque el es un necio y cantar...

**Inv:** ¿Porque es un necio? aja, ¿Y como se sentiría Jimmy cuando su papá lo castigó?

**N6:** Mal.

**Inv:** Aja, ¿Que sentía Jimmy cuando su papá lo castigó?

**N6:** Se sentía mal, muy mal.

**Inv:** Aja, ¿Qué le gustaría hacer a Jimmy cuando su papá lo castiga?

**N6:** No le gusta.

**Inv:** ¿No le gusta? ¿Y que le gustaría hacer?

**N6:** Muchas cosas mal

**Inv:** Muchas cosas. Um hum. ¿A vos te han castigado como a Jimmy?

**N6:** No.

**Inv:** ¿No?

**N6:** ...Bueno sip... (no se entiende muy bien)

**Inv:** ¿Ah?

**N6:** ¿Cuál? (con voz baja y lenta)

**Inv:** ¿A vos te han castigado como a Jimmy?

**N6:** Si.

**Inv:** ¿Si?

**N6:** Pero al...

**Inv:** ¿Y como te sentís?

**N6:** (En medio de mi pregunta) pero al... (después) mal. Yaaa (con voz suave) (con la mirada y al parecer con las manos también, buscaba el reproductor de discos)

**Inv:** ¿Querés escuchar el otro cuento?

**N6:** Si.

5:40

Escucha del segundo cuento: El reloj perezoso.

**Inv:** ¿Si? El otro cuento habla de un reloj cucú.

¿Tú sabes como son los reloj cucú?

**N6:** Así, que se abre. El que dice las horas.

**Inv:** El que dice las horas. Y sale una... (el niño comenzó a abrir la ventana)... dejó la ventana.

**N6:** ¿Qué es eso?

**Inv:** Dejó la ventana. Después te muestro como funciona.

**N6:** Uy mirá un ca...

**Inv:** N6, verdad. (mostrándole la imagen) Esto es un reloj cucú, que tiene un pajarito que sale y dice cucú, cucú. ¿Los has visto?

**N6:** Si.

**Inv:** ¿Si? bueno, entonces el siguiente cuento trata de un reloj cucú. Tratá de imaginarte lo que pasa en este cuento.

6:30

Se puso el cuento. Como al iniciar suenan unas tonadas de reloj, entonces N6 preguntó que hora era. En este cuento N6 también decía algunas cosas durante el cuento, al parecer referentes al mismo cuento. Su actitud era como de poner atención al cuento, sentado en la silla.

8:15

**Inv:** ¿Te gustó el cuento?

**N6:** Otra vez (parece que dice eso)

**Inv:** Aja, ¿de qué es este cuento?

**N6:** Del reloj.

**Inv:** Aja, ¿y que pasaba con el reloj?

**N6:** Que se estaba mojando y que estaba frío.

**Inv:** ¿Ah?

**N6:** Estaba lloviendo en las casas y tenía mucho frío.

**Inv:** Aja. ¿Y entonces quien lo recogió?

14 Cabe señalar que este niño pasa haciendo referencia a programas de televisión, además es el que más atención mostró poner, ya que reía y expresaba emociones e identificaciones con los personajes del cuento.

**N6:** La ardilla.  
**Inv:** La ardilla. La Señora Ardilla lo recogió. Aja, ¿pero qué pasaba con el reloj?  
**N6:** Ya no funcionaba.  
**Inv:** Ya no funcionaba y entonces ¿qué hacía la ardilla?  
**N6:** E... se enoja.  
**Inv:** Se enojaba y hasta le quería pegar...  
**N6:** Pero no quiera maltratarlo. Y...  
**Inv:** Si, no quería maltratarlo y se lo dejó. Aja, ¿y cómo...?  
**N6:** (interrumpiendo y no se entendió nada) mal que tu el crisper...  
**Inv:** ¿Como se portaba la ardilla?  
**N6:** Mmm, mal.  
**Inv:** ¿Porqué se portaba mal?  
**N6:** Bien... (como tanteando a corregir)  
**Inv:** ¿Por que se portaba bien?  
**N6:** Porque, porque quiso a ese reloj.  
**Inv:** Porque quiso a ese reloj, aja. ¿Y cómo trataba la ardilla al reloj?  
**N6:** Mal, digo bien.  
**Inv:** ¿Bien? ¿Qué le decía?  
 9:33  
**N6:** Eee... que el es el mejor de reloj.  
**Inv:** Que el es el mejor reloj. Aja, ¿y qué más le decía? ¿Qué pasaba cuando el reloj se atrasaba?  
**N6:** No podía recoger sus nueces.  
**Inv:** No podía recoger sus nueces. ¿Entonces qué le decía la ardilla?  
**N6:** Eee...  
**Inv:** ¿Se enojaba la ardilla?  
**N6:** Si.  
**Inv:** ¿Aja? ¿Y hasta que quería hacer?  
**N6:** Pegarle.  
**Inv:** Le quería pegar. Aja.  
**N6:** Pero no piensen (no se entiende). Uy, yo quiero decir...  
**Inv:** ¿Qué pasaba cuando la ardilla se enojaba con  
 Ding Don, con el reloj?  
**N6:** Le pegaba.  
**Inv:** Le pegaba. ¿Y por qué quería pegarle?  
**N6:** Porque... se, no se.  
**Inv:** ¿Qué sentiría Ding Don si la ardilla le pegaba?  
**N6:** Mal...  
**Inv:** Sí, ¿qué sentiría él?  
**N6:** Le tenía mucho miedo.  
**Inv:** Aja, ¿y que mas?  
**N6:** Eee... eee... se ponía solo triste.  
**Inv:** ¿Y que le decía él cuando ella le quería pegar?  
**N6:** Le dijo lo siento.  
**Inv:** ¿Ah?  
**N6:** Le dijo lo siento.  
**Inv:** ¿Le dijo lo siento? Aja. ¿Qué pasa cuando vos no hacés las cosas bien?... ¿um?  
**N6:** Me porto bien.  
**Inv:** Si, ¿y cuando no te portás bien, qué pasa?

**N6:** No se...  
**Inv:** Si. ¿Y que hacen los adultos?  
**N6:** Me pegan.  
**Inv:** ¿Te pegan? aja, ¿y cómo te sentís con eso?  
**N6:** (Interrumpiendo) donde está esto...  
**Inv:** ¿Cómo te sentís con eso?  
**N6:** Muy mal.  
**Inv:** Aja, ¿cómo te sentís cuando alguien te quiere pegar?  
**N6:** Me siento mal.  
**Inv:** ¿Mal? ¿Qué te gustaría hacer?  
**N6:** Algo divertido.  
**Inv:** ¿Algo divertido?  
**Inv:** Y cuando te quieren pegar, ¿qué te gustaría hacer?  
**N6:** Que... algo divertido.  
**Inv:** Algo divertido. Bueno. escuchemos el último cuento.  
 11:42

Escucha del tercer cuento: Púas el puercoespín.

**N6:** Ehhhh, yuju...  
**Inv:** El último cuento habla de un puercoespín. ¿Vos sabés como son los puerco espines?  
**N6:** Si, yo lo se.  
**Inv:** Aja, ¿cómo son?  
**N6:** Tiene muchas espinas.  
**Inv:** ¿Tiene muchas espinas? ¿Muchas, muchas espinas?  
**N6:** Si.  
**Inv:** Aja, ¿y que pasa...  
**N6:** (Interrumpiendo) a mi me...  
**Inv:** ¿Qué pasas si uno toca un puercoespín?  
**N6:** Se punza.  
**Inv:** Se punza. Si. Entonces vamos a escuchar un cuento de un puercoespín un poco travieso.

12:15  
 Se puso el cuento. N6 también hizo comentarios de este cuento.

14:45  
**N6:** Y sabe como se... como se llama el que lo hacía, cual se...  
**Inv:** ¿Qué pasaba en este cuento?  
**N6:** Eee... lo castigaba porque se portaba muy mal.  
**Inv:** Lo castigaba porque se portaba muy mal. ¿Que hacía?  
**N6:** Estaba dando la ar... (parece que dice ardilla<sup>15</sup>) y estaba todo oscuro y no podía ver.  
**Inv:** ¿No podía ver?

<sup>15</sup> Puede estar refiriéndose a la Ardilla del otro cuento por la voz aguda de la coneja, porque ella dice "fuera de aquí" con voz aguda. Claramente el niño se está refiriendo a la coneja porque es la que aparece en la situación oscura.

**N6:** No.

**Inv:** ¿Y qué pasaba?

**N6:** Le pinchaba las crías en...

**Inv:** ¿Les pinchaba las crías? Si, ¿y entonces qué le hicieron?

**N6:** Lo castigaron mucho.

**Inv:** ¿Lo castigaron mucho? De los animales ¿cuál es el que más te gusta? De los animalitos del cuento.

**N6:** El puercoespín y el perrito.

**Inv:** ¿El puercoespín y el perrito? aja.

**N6:** Y ese es muy bonito.

15:30

**Inv:** Aja.

**N6:** No tiene los cuadros.

**Inv:** Aja, y entonces, ¿cómo te cae Púas? a vos, ¿cómo te cae Púas?

**N6:** Bien.

**Inv:** ¿Bien?, aja. ¿Qué más le pasó a Púas en el cuento?

**N6:** Le iban a pegar.

**Inv:** ¿le iban a pagar? Aja. ¿Y a vos...?

**N6:** ¿Cómo se llama?

**Inv:** Él se llama Púas. Es el puercoespín y se llama Púas. ¿Y a vos qué te parece...?

**N6:** Tengo mucha... (interrumpiendo) tengo mucha hambre.

**Inv:** ¿Tenés mucha hambre? Bueno, ya ahorita vamos por la merienda.

**Inv:** ¿A vos que te parece como trataron a Púas?

**N6:** Mal (dando un suave golpe en la mesa)

**Inv:** ¿Lo trataron mal? (pausa) ¿como te gustaría que lo trataran?

**N6:** Bien.

**Inv:** ¿Qué te gustaría que le hicieran a Púas?

**N6:** Que le pegara.

**Inv:** ¿Te gustaría que le pegaran a Púas?

**N6:** Sí.

**Inv:** ¿Sí?

(**N6** aplaudía o daba unos golpes con las manos)

**Inv:** ¿Qué más te gustaría que le hicieran a Púas?

**N6:** Que le peguen mucho.

**Inv:** ¿Que le peguen mucho?

16:36

**N6:** Sí.

**Inv:** ¿Aja? ¿Y qué más? ¿Solo que le peguen?

**N6:** Sí.

**Inv:** ¿Sí? y ¿por qué que le peguen?

**N6:** Porque no me gusta (haciendo una voz aguda ronca y rápida)

**Inv:** Aja, y ¿cómo se sentiría Púas cuando le pegan?

**N6:** Mal.

**Inv:** ¿Se va a sentir mal? ¿Y vos querés que se sienta mal?

**N6:** Mire le estoy pegando (mientras golpeaba la imagen con los dedos).

**Inv:** ¿le estás pegando a Púas?

**N6:** Pa, pa, pa pa pa... (mientras me mostraba como le pegaba)

**Inv:** Aja.

**N6:** Eee... trajo los juguetes.

**Inv:** No, hoy no traje los juguetes.

**N6:** Entonces los lápices.

**Inv:** Si, pero hoy no vamos a dibujar, hoy no toca dibujar.

(pausa)

**Inv:** Bueno, ya terminaron los cuentos.

**N6:** Quiero oír otra vez las de... las que cantaba.

**Inv:** ¿Cuál que cantaba?

**N6:** Es, el de las patitas flacas.

**Inv:** ¿El de las patitas flacas? ahhh! ¿El del ciempiés saltarín?

**N6:** Pero no con esto (señalando las hojas con las preguntas de los cuentos)

**Inv:** Bueno, sin eso.

Se puso nuevamente el cuento. El niño volvió a reír al escuchar los personajes y las situaciones del cuento, principalmente con el zapateo de Jimmy.

**N6:** Otra vez (cantado).

**Inv:** No ya. Ya no más. Vamos a la clase, ya escuchamos todos los cuentos.

19:40

**Tercera Técnica: Escucha de cuentos**

**N3: niña de 6 años y 10 meses.**

Escucha del primer cuento: El ciempiés bailarín.

**Inv:** Hoy vamos a escuchar unos cuentos.

**N3:** Sí, yo los quiero escuchar.

**Inv:** Ahorita te digo cuales vamos a escuchar. Los cuentos que vamos a escuchar son sobre animalitos. Son sobre muchos animalitos. Hay que ponerles mucha atención a los cuentos. El primero habla sobre un ciempiés. ¿Vos sabés como es un ciempiés? Es un gusanito largo. ¿Sabés como son los gusanos?

**N3:** (Asiente con la cabeza)

El ciempiés es un gusano largo que tiene muchos muchos pies.

**N3:** Y muchos colores.

**Inv:** Y muchos colores también. Verdad.

**N3:** Sí.

**Inv:** Entonces vamos a ver donde está y que travesuras hace el ciempiés.

Se puso el cuento. La niña escuchó el cuento con atención. En algún momento hizo alguna pregunta sobre el mismo cuento.

**Inv:** ¿De que era el cuento?

- N3:** Del gusanito.  
**Inv:** De un gusanito si. Jimmy el ciempiés. ¿Y qué hacía Jimmy?  
**N3:** Cantaba.  
**Inv:** Aja. ¿Y que más?  
**N3:** Y bailaba (riendo)  
**Inv:** Aja. ¿Y qué pasaba cuando bailaba?  
**N3:** Lo regañaban.  
**Inv:** Lo regañaban si. ¿Quién lo regañaba?  
**N3:** El papá.  
**Inv:** El papá si. ¿A quién está molestando él?  
**N3:** A las hormigas y al papá.  
**Inv:** Y al topo. Era un señor topo. ¿Usted sabe como es un topo? Los que viven debajo de la tierra.  
**N3:** Aja.  
**Inv:** Y entonces Jimmy bailaba (golpeando la mesatía J.... y tía S.... con los dedos imitando los pasos de Jimmy) y molestaba a las hormigas y al topo. ¿Verdad?  
**Inv:** ¿Qué sucedió después? ¿Que pasaba después?  
**N3:** Lo castigaron.  
**Inv:** ¿Lo castigaron, sí? ¿Cómo lo castigaron?  
**N3:** no se.  
**Inv:** ¿No sabés? ¿Cómo te imaginás que lo habrán castigado?  
**N3:** ¿A dónde lo metieron?  
**Inv:** No se. Decime vos como te imaginás que lo castigaron. ¿A dónde te imaginás que lo metieron?  
**N3:** No se tampoco.  
**Inv:** No sabés tampoco... ¿a vos cómo te cae Jimmy?  
**N3:** ¿Ah?  
**Inv:** ¿Cómo te caía Jimmy?  
**N3:** Mal  
**Inv:** ¿Mal? ¿Si?  
**N3:** (Asiente con la cabeza)  
**Inv:** ¿Te caía mal Jimmy? ¿Por qué te caía mal?  
**N3:** Porque no me gustó como bailaba.  
**Inv:** ¿No te gustó como bailaba? ¿Qué fue lo que no te gustó de su baile?  
**N3:** Las patillas que... las patillas que no son... que sonaban.  
**Inv:** Las patillas que sonaban. Si, sonaban mucho. ¿Y cómo trataron los otros animales a Jimmy?  
**N3:** Mal.  
**Inv:** ¿Mal? ¿Si? ¿Qué hicieron los otros animales con Jimmy?  
**N3:** No se.  
**Inv:** ¿No sabés? ¿Y cómo habrá castigado el padre a Jimmy? ¿Cómo lo castigaron?  
**N3:** (Haciendo una expresión de no saber) no se.  
**Inv:** No sabés... ¿y cómo se sentía Jimmy cuando su padre lo castigaba?  
**N3:** Triste.  
**Inv:** ¿Triste? Si. ¿Qué hacía Jimmy cuando su padre lo castigaba?  
**N3:** No se... (Como cantadito)
- Inv:** ¿No sabés?... ¿Cuales castigos le ponía el papá a Jimmy?  
**N3:** Tampoco se (riendo).  
**Inv:** ¿Tampoco sabés?  
**N3:** ¿N1 escuchó el cuento?  
**Inv:** N1 también escuchó el cuento y N2 también.  
**N3:** ¿Y que hicieron?  
**Inv:** También conversamos después sobre el cuento. (Pasa un momento) ¿A vos te han castigado?  
**N3:** Si.  
**Inv:** ¿Sí? ¿Por qué te han castigado a vos?  
**N3:** Porque me peleo con los bebés. Me peleo con los bebés y a los grandes.  
**Inv:** ¿Quiénes te castigan?  
**N3:** La tía E..., tía N..., tía L..., tía M..., tía X...,  
**Inv:** Ajá  
**N3:** Solo esos.  
**Inv:** Solo esos. ¿Y cómo te castigan a vos?  
**N3:** Solo me en...  
**Inv:** ¿Solo qué?  
**N3:** Me encierran en el cuarto.  
**Inv:** ¿Y alguien más te ha castigado además de esos?  
**N3:** ¿Ah?  
**Inv:** ¿Alguien más te ha castigado además de esos?  
**N3:** No  
**Inv:** ¿Nadie más te ha castigado nunca además de ellos?  
**N3:** (Una gran pausa mientras la niña se queda pensativa mirando para otro lado)  
**Inv:** No me estás respondiendo.  
**N3:** Es que no se.  
**Inv:** ¿Es que no sabés?... ¿que no sabés?  
**N3:** Lo que usted dijo.  
**Inv:** ¿Quién más te ha castigado?  
**N3:** No.  
**Inv:** ¿No sabés o no te ha castigado nadie más?  
**N3:** No, nadie más me ha castigado. Solo las tías. (Con un tono cantado). Voy a prenderlo.  
**Inv:** ¿Ponemos otro cuento?  
**N3:** ¿El otro cual es?  
**Inv:** El otro cuento es sobre una ardilla y un reloj cucú. ¿Sabés como es un reloj cucú? ¿Sabés como es un reloj?  
**N3:** Ay, yo lo quiero prender.  
**Inv:** Ahorita lo prendemos. ¿Sabés como es un reloj?  
**N3:** No.  
**Inv:** Como aquel (señalando un reloj que estaba en la pared)  
**N3:** Ahh.  
**Inv:** Eso es un reloj. Que va marcando la hora.  
**N3:** Ay, yo quiero prenderlo.  
**Inv:** Todavía no. Ahora te digo cuando lo prendés.  
**N3:** Ay yo lo quiero prende.

**Inv:** Y un reloj cucú es el que tiene un pajarito que hace: cúcu, cúcu. ¿Sabés cual es?

**N3:** Si.

**Inv:** Bueno, el cuento es sobre un reloj cucú.

**N3:** Ay, yo quiero apretar...

**Inv:** Vas a apretar este (señalando el botón del reproductor).

#### Escucha del segundo cuento: El reloj perezoso.

Inicia el cuento. Con los campanazos se le indica que oiga y se hace una expresión de asombro para procurar que ponga atención. Sin embargo la niña se distrajo un poco e inclusive hizo otras preguntas sobre otras cosas.

Después del cuento.

**Inv:** ¿De qué es el cuento?

**N3:** De la ardilla.

**Inv:** Aja, ¿y de qué más?

**N3:** Del reloj.

**Inv:** Ajá, ¿y qué pasaba en este cuento?

**N3:** eh... (Una pausa) no sé (como cantado).

**Inv:** ¿Lo querés volver a escuchar?

**N3:** Si. Ay si.

9:10

Se puso el cuento nuevamente y esta vez si le puso más atención. Igual al inicio se le indicó que pusiera atención.

**Inv:** ¿Qué pasaba en este cuento?

**N3:** eh...

**Inv:** ¿Qué hacía doña Ardilla?

**N3:** ¿Ah?

**Inv:** ¿Qué hacía Doña Ardilla?

**N3:** Compraba este...nueces.

**Inv:** ¿Compraba nueces? Aja ¿Y qué más hacia?

**N3:** mmm (como cantando)

**Inv:** ¿Dónde vivía doña Ardilla? (una pausa) ¿Con quien vivía doña Ardilla?

**N3:** Ya se me olvidó.

**Inv:** ¿Ya se te olvidó? Vivía con el reloj, ¿te acordás?

**N3:** Ah... si.

**Inv:** Si, ¿Y qué hacía el reloj? ¿Como hablaba el reloj? (imitando la voz lenta del reloj)

**N3:** (La niña no responde y se queda dudando viendo hacia la mesa moviendo las cosa que habían sobre esta).

**Inv:** **N3.**

**N3:** ¿Ah?

**Inv:** ¿Cómo hablaba el reloj?

**N3:** (Continuaba moviendo las cosas de la mesa) no se.

**Inv:** ¿No sabés? Hablaba así, hablaba... todo lento (imitando la voz del reloj)

**N3:** (Ríe)

**Inv:** Y a veces hasta retrasaba la hora.

**N3:** Ese era... de verdad.

**Inv:** Un reloj de verdad que siempre atrasaba la hora. ¿Qué hacía doña ardilla cuando atrasaba la hora? ¿Um?

**N3:** (Una pausa) No se.

**Inv:** ¿Qué hacía doña ardilla? ¿Aquí en el cuento que hacía doña Ardilla?

**N3:** No se... (Cantado)

**Inv:** ¿No sabés?

**N3:** Lo voy a poner otra vez.

**Inv:** ¿Um? Se enojaba doña ardilla de que el se atrasaba, entonces ella llegaba tarde. Entonces ¿qué más pasaba?

**N3:** Um...

**Inv:** ¿Qué era lo que pasaba?

**N3:** No se.

**Inv:** ¿Ponemos otro cuento?

**N3:** Si, si.

**Inv:** ¿El último?

**N3:** ¿Aquí? (señalando el botón del reproductor)

**Inv:** Si.

12:54

**Inv:** Este habla de un puercoespín. ¿Sabés como es un puercoespín?

**N3:** Si, los que tienen espinas.

**Inv:** Si, entonces póngale mucha atención a este cuento

**N3:** (Ella se mostró emocionada y como con muchas ganas de escuchar el cuento.)

#### Escucha del segundo cuento: Púas el puercoespín.

Se puso el último cuento.

15:15

**Inv:** ¿De qué era este cuento?

**N3:** ¿Ah?

**Inv:** ¿De qué era este cuento?

**N3:** Del puercoespín.

**Inv:** Aja. ¿Y qué hacía el puercoespín?

**N3:** (En este momento la niña se estaba meciendo en la silla y en un momento perdió el equilibrio y se cayó. Al parecer ya el cuento y las preguntas le causaban ansiedad por lo que se estaba meciendo). (Al caer la niña se ríe) que rico...

**Inv:** Venga siéntese.

**N3:** Caí redondita...

**Inv:** Si. ¿Qué hacía el puercoespín? Se cayó como vos. ¿Te acordás?

**N3:** (Asiente con la cabeza).

**Inv:** ¿En donde se cayó? ¿Te acordás?

**N3:** En el sillón.

**Inv:** Aja. ¿Qué hay en el sillón?

**N3:** No sé.

**Inv:** La canasta con hilos de la gata.

**N3:** ¿De la gata?

**Inv:** Sí.

**N3:** ¿O del gatito?

**Inv:** De la gata, la gata estaba tejiendo un vestido para su gatito. Un abrigo

**N3:** ¿Nada más?

**Inv:** Sí. ¿Y qué le dijo entonces la gata?

**N3:** (En silencio)

**Inv:** ¿No te acordás lo que pasaba?

**N3:** (Niega con la cabeza)

**Inv:** ¿No te acordás? Púas se enredó entre todos los hilos. ¿Te acordás?

**N3:** ¿El gatito?

**Inv:** Púas, el puercoespín. Se enredó entre todos los hilos. ¿Qué pasaba cuando Púas se metía en la casa de los conejos?

**N3:** Eh... se me olvidó.

**Inv:** ¿Ee te olvidó? ¿Querés volverlo a escuchar?

**N3:** Sí.

16:41

Se le volvió a poner el cuento. Al iniciar el cuento la niña estaba poniendo muy poca atención. Se pausó un momento el cuento y se le preguntó qué estaba sucediendo en el cuento y ella no supo contestar.

**Inv:** ¿Qué pasaba? ¿Qué había ahí?

**N3:** ¿Ah?

**Inv:** ¿Qué había ahí? Hilos de colores. No estás poniendo atención

**N3:** (Se ríe) Ay, ya quiero comer.

**Inv:** ¿Sí? Bueno, ya vamos a terminar.

**N3:** Ay, pero yo quiero...

**Inv:** Vamos a terminar. Falta nada más este para terminar

Se puso nuevamente en cuento desde donde había quedado y se le insistió a la niña que pusiera atención.

**Inv:** Ya. ¿Qué pasa?

**N3:** Ya no quiero hablar. (A partir de este momento el tono de voz se fue poniendo cada vez mas chineado)

**Inv:** ¿Ya no querés hablar? ¿Por qué no querés hablar?

**N3:** Porque no me gusta hablar.

**Inv:** ¿No te gusta hablar?

**N3:** Muy aburrido.

**Inv:** ¿Muy aburrido hablar?

**N3:** Solo me gustan los cuentos, no preguntar. (Con vos tímida y mostrando angustia a la dinámica)

**Inv:** No te gusta preguntar. Bueno, entonces ya no vamos a preguntar nada más.

Se termino la sesión y se llevó a la niña a tomar la merienda.

**Anexo 8: Consentimiento informado**





## FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

### Trabajo Final de Graduación

“Qué descubrimos cuando le preguntamos a niños y niñas: ¿Qué piensan y sienten sobre el maltrato físico?”

Código (o número) de proyecto: \_\_\_\_\_

Nombre del Investigador Principal: Sebastián Alfaro Solís

Nombre del padre, madre o responsable: \_\_\_\_\_

- A. **PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Este es un estudio realizado por un estudiante de la Carrera de Psicología de la Universidad de Costa Rica, en coordinación con el Patronato Nacional de la Infancia. La información que se pretende obtener es sobre cuáles son las emociones y los pensamientos que tienen niños y niñas sobre el maltrato físico.
- B. **¿QUÉ SE HARÁ?:** si acepta que su hijo o hija, niño o la niña a su cargo participe en este estudio, se realizará lo siguiente:
- Participará en 5 sesiones de trabajo, en las que jugará con otros niños y niñas y utilizará juguetes variados, dibujará y pintará y escuchará grabaciones de cuentos cortos. Durante estas actividades el investigador observará el comportamiento de los y las participantes y realizará preguntas relacionadas con el juego, los dibujos o los cuentos. Tres de las sesiones serán en grupo y dos serán individuales.
- C. **RIESGOS:**
1. La participación en este estudio puede significar cierta molestia para los niños o las niñas ya que pueden sentir rechazo a los temas que se desarrollen en las sesiones o por motivo de alguna rivalidad con algún otro u otra participante de la investigación.
  2. En caso de que esto sucediera se intentará mitigar la molestia o resolver el conflicto mediante el diálogo. En todo caso, se preguntará si el niño o la niña desea continuar participando en la investigación y si dijera que no, se respetará su decisión y se le preguntará en una nueva sesión si desea volver a participar.
- D. **BENEFICIOS:** Como resultado de la participación de los niños y las niñas en este estudio se obtendrá información sobre cómo perciben y qué significa el maltrato físico para niños y niñas que han sufrido de este tipo de situaciones. En si la investigación no producirá un beneficio directo para quienes participen en ella, pero permitirá tener una comprensión más amplia del fenómeno en estudio y posibilitará generar nuevas formas de intervención, lo que significará un beneficio para otras personas en el futuro.

- E. Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con Sebastián Alfaro Solís (investigador) sobre este estudio y él debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando al investigador al teléfono número 384-3048 de 8am a 6pm. Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al Consejo Nacional de Investigaciones en Salud (CONIS), teléfonos 233-3594, 223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 207-4201 ó 207-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.
- F. Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.
- G. Su autorización para la participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negar su autorización a participar o a discontinuar la participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención que requiere.
- H. La participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.
- I. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

### CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a autorizar la participación de mi hijo o hija, niño o niña a mi cargo, como sujeto de investigación en este estudio

---

Nombre, cédula y firma del padre/madre/representante legal (menores de edad) fecha

---

Nombre, cédula y firma del testigo fecha

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento fecha

- ◆ **NOTA:** Si el o la participante es un menor de 12 años, se le debe explicar con particular cuidado en que consiste lo que se le va a hacer