



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

## Narrativas de niños, niñas y adolescentes desde la perspectiva Constructivista Evolutiva.

Memoria para optar al título de Psicóloga

**Autora:**

Lic. Estrella Azócar Hernández

**Profesora Patrocinante:**

Dra. Claudia Capella Sepúlveda

Santiago, Septiembre de 2015

## AGRADECIMIENTOS

*En este minuto especial, en que veo con emoción cómo termina un largo ciclo de mi vida, miro atrás y rememoro con nitidez los momentos alegres y los tropiezos que compusieron mi paso por la Universidad. Fue sin duda una hermosa etapa que culmina con esta investigación, que requirió enormes responsabilidades y al mismo tiempo me trajo grandes recompensas personales, ya que pude desempeñarme en un área que siempre me ha apasionado y que espero siga acogéndome y propiciando mi desarrollo como profesional y como persona.*

*A lo largo de esa senda distingo a la gente que estuvo siempre conmigo, inspirándome confianza y dándome el cariño y el apoyo incondicional que me permitió llevar a buen puerto este difícil proyecto.*

*Por todo ello quiero agradecer en primer lugar a mi familia, a mi papá, a mi hermano y a Gabriela, por su compañía, su consejo y su cariño; Ale y Andrés, Rolando, Verónica, Alfredo, Pauli y Sofi, por el apoyo crucial que han significado en momentos difíciles; y en especial agradecer a Xime, Nori, Octa y Fabi, por estar siempre conmigo, por ser parte fundamental y pilares en mi vida y darme siempre su apoyo incondicional.*

*Además, me gustaría agradecer a mis amigos, Ignacio, Camila, Sergio, Constanza, Catalina y Marcela, mi secta querida, por su comprensión, consejos y ternura; a Nuni y Javi, por estar siempre ahí; a mis amigas de la universidad, Lore, Mayo, Dani, Carla, Tam, por su apoyo; especialmente agradezco a la Fran que trabajó conmigo codo a codo en esta investigación, y a la Mai, que con paciencia me ayudó a darle las puntadas finales.*

*Gracias a Roberto, por acompañarme día a día. En especial, por darme las fuerzas necesarias para continuar con este trabajo, soportando con entereza los procesos quizás más monótonos de esta tesis.*

*Gracias a la profesora Claudia, por su paciencia, consejo y especial dedicación en este proceso y a todo el equipo de investigación, por haberme dado la posibilidad de participar en tan lindo proyecto. Espero que mis esfuerzos hayan sido un aporte.*

*Finalmente quiero agradecer a mi mamá, la persona más importante de mi vida, principal motivación y fuerza que me permite seguir adelante. Porque sin duda estarías orgullosa de mí, te dedico esta memoria.*

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo, caracterizar las narrativas de los niños, niñas y adolescentes en tres etapas evolutivas: pre-escolar (5-6 años), escolar (7-11 años) y adolescente (12-17 años). Este trabajo se enmarca dentro del proyecto Bicentenario "Prevención de la victimización secundaria en niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de delitos sexuales", el cual tiene como objetivo modificar las actuales prácticas que transgreden el interés superior de los niños/as que han sido víctimas de delitos sexuales. Para esto se trabajó en la validación del protocolo de entrevista investigativa NICHHD. Se utilizó una metodología mixta, aplicando el protocolo como instrumento de recolección de datos a un total de 26 niños/as y adolescentes sin antecedentes de agresión sexual y se analizó la información a través del análisis narrativo temático y la comparación estadística respecto a la estructura narrativa. Se concluye de manera preliminar que se puede observar un progresivo aumento de detalles y descripciones en las narrativas, conforme aumenta la edad, orientando las principales temáticas en la familia, los amigos y el sí mismo.

Palabras claves: Narrativa, etapa evolutiva, niños/as, detalles, protocolo de entrevista, NICHHD.

## Índice

INTRODUCCIÓN.....	6
MARCO TEORICO.....	11
1. Modelo Epistemológico Constructivista Evolutivo.....	11
1.1 Bases del Constructivismo - Evolutivo .....	11
1.2 Construcción de Realidad .....	12
1.3 El concepto de Equilibrio .....	13
2. Las narrativas desde el constructivismo .....	14
2.1 Múltiples Significados.....	14
2.2 Construcción Narrativa de la Realidad .....	16
3. Desarrollo Evolutivo Infanto Juvenil .....	18
3.1 Desarrollo evolutivo en niños, niñas y adolescentes .....	18
3.2 Área del Desarrollo Cognitivo .....	19
3.4 Área del Desarrollo Afectivo.....	24
4. Desarrollo del lenguaje y la narrativa en niños, niñas y adolescentes.....	26
4.1 Desarrollo del lenguaje en niños, niñas y adolescentes.....	27
4.2 Desarrollo narrativo a través del lenguaje verbal .....	31
4.3 Investigaciones en desarrollo narrativo en niños, niñas y adolescentes .....	36
METODOLOGÍA.....	41
1. Objetivos de la Investigación.....	41
2. Diseño de Investigación .....	42
3. Definición de Conceptos Centrales.....	42
4. Muestra.....	43
5. Instrumentos .....	46
6. Procedimientos.....	50
7. Análisis de datos .....	51
7.1 Análisis Cuantitativo .....	51
7.2 Análisis Cualitativo.....	52
RESULTADOS.....	55
1. Análisis Cuantitativo .....	55

1.1 Análisis de las Narrativas de Halloween .....	56
1.2 Análisis de las Narrativas del Video.....	59
1.3 Comparación entre los resultados de las narrativas de Halloween y el Video. ....	63
2. Análisis Cualitativo.....	64
2.1 Elementos vinculados al Desarrollo Cognitivo .....	65
2.2 Elementos vinculados al Desarrollo Social.....	69
2.3 Elementos vinculados al Desarrollo Afectivo.....	73
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	78
REFERENCIAS .....	92
ANEXOS.....	98

## INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de narrativas, existe una amplia variedad de definiciones que se le pueden otorgar: desde su concepción como género literario "narrativo" hasta "la habilidad para contar algo" (Real Academia Española, 2014). Desde la psicología, la narrativa ha sido integrada a partir de la investigación social cualitativa, el análisis de cuentos, los relatos orales, las autobiografías, entre otras (Bernasconi, 2011; Capella, 2013). Todo esto en conjunto con otras áreas de las ciencias sociales, como son la antropología y la sociología, las cuales buscan desarrollar conocimientos sobre el ser humano.

Sin embargo, todas estas disciplinas tienen en común que entienden la narrativa como parte fundamental de la experiencia humana a la hora de constituirse como el medio principal para organizar, predecir y comprender los acontecimientos que vivimos, dándoles un sentido histórico a nuestras historias de vida. (Bruner 1994, 2003; Freeman, Epston, Lobovits, 2001).

La manera en que cada individuo le da sentido a sus experiencias se constituye como eje principal del marco epistemológico de esta investigación. Uno de los principales autores que da inicios a esta forma de mirar al sujeto y la realidad que lo rodea es Jean Piaget, quien nos propone un modelo que integrando la filosofía, la biología y la psicología, deriva en una teoría que estudia el desarrollo del ser humano como un proceso de construcción de significados de la realidad con la cual interactúa a través de las narrativas (Sepúlveda, 2013).

El proceso de desarrollo por el cual pasamos todos los seres humanos, nos lleva a aprender el uso del lenguaje y producir narraciones de acuerdo a nuestras experiencias vitales. Éste se puede extender por varios años, lo cual nos obliga a mirar desde una perspectiva evolutiva las distintas capacidades que el niño adquiere en distintos momentos de su vida, con el fin de comprenderlo y adaptarnos a sus capacidades y limitaciones (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005).

Por todo lo anterior, la epistemología que integra lo antes mencionado y da el sentido particular a la mirada del ser humano es la Constructivista-Evolutiva. La cual integrará la

narrativa como eje central en la construcción de realidad de cada individuo, siempre considerando los aspectos evolutivos de cada etapa particular.

Desde aquí la narrativa ha sido considerada por la psicología clínica infanto-juvenil como un motor de cambio en los distintos procesos psicoterapéuticos que llevan a cabo los niños, niñas y adolescentes en conjunto con sus familias y sus terapeutas (Sepúlveda, 2010). Sin embargo, la incorporación de una mirada integradora sobre el desarrollo narrativo desde la perspectiva constructivista, con un enfoque evolutivo, ha sido poco estudiado y sobre todo escasamente sistematizado (Capella, 2013).

Tanto a nivel internacional como nacional, las investigaciones que se han desarrollado en esta línea, han estado orientadas a dar respuestas específicas del área estudiada. Así la lingüística por su lado se ha enfocado en los recursos estructurales del discurso narrativo, sobre todo en pre-escolares y escolares, profundizando en los conectores, los pronombres y la morfología del discurso, enfocándose en el lenguaje como motor del discurso narrativo (Alarcón, 2004). Por otro lado la psicología ha buscado dar respuestas relacionadas con las psicopatologías asociadas a algún trastorno vinculado al discurso narrativo, especialmente los trastornos del lenguaje y el déficit atencional, en los cuales se ha propuesto que afectarían las principales áreas del desarrollo infantil, tanto a nivel vincular como cognitivo (Casas, Castellar, Soriano, 2005).

A nivel de desarrollo narrativo, en nuestro país se han generado conocimientos que tienen como principal foco los estudios en la psicoterapia y con énfasis en técnicas específicas que estimulen la narrativa, como la autobiografía o las cartas (Cornejo, 2006)

De esta forma se ha observado una falta de sistematización e investigaciones sobre desarrollo narrativo en niños, niñas y adolescentes con un enfoque constructivista, considerando que desde esta metodología, la narrativa podría ser vista como constructora de realidad, al ser uno de los principales medios a través del cual los sujetos organizamos nuestras experiencias subjetivas (Bruner, 1994). Por lo tanto puede ser un importante herramienta de comprensión en el área clínica de la psicología, al aportar conocimientos sobre los distintos significados que los individuos atribuyen a los hechos y situaciones que viven.

La presente investigación se enmarca dentro del proyecto Bicentenario "Prevención de la victimización secundaria en niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de delitos sexuales", el cual tiene como objetivo principal modificar las actuales prácticas que van contra el interés superior de los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de delitos sexuales durante los procesos judiciales (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2014), fomentando un trato que se ajuste a las características particulares de cada caso, ya que el desarrollo humano en toda sociedad está íntimamente relacionado con el respeto integro de los derechos de todos sus habitantes, en especial de los más pequeños (UNICEF, 2015).

Para lograr esto, se ha propuesto validar y adaptar en Chile un protocolo de entrevista investigativa que incorpore tanto variables evolutivas derivadas del desarrollo cognitivo y variables lingüístico-culturales relacionadas con el grado de ajuste del protocolo a los códigos de comunicación verbales y paralingüísticos que son propios de nuestra cultura (Navarro, Mettifogo, García, 2012).

La presente investigación se enmarca dentro de esta primera instancia, en donde el objetivo es adaptar lingüística y culturalmente el protocolo de entrevista además de recabar información sobre los ajustes del protocolo en relación a la población de niños, niñas y adolescentes no victimizados, con el fin de posteriormente poder ser aplicado a la población víctima.

Junto con lo anterior, la investigación busca obtener información sobre las diferencias en el relato dependiendo si el niño/a narra un evento que ha vivido u otro del que tan solo ha sido espectador. Para lograr esto, a los niños/as se les mostrará un video de 2 minutos de duración el cual representará el evento del cual son espectadores, y por otro lado se les preguntará sobre una experiencia que hayan vivido recientemente y que pueda haber sido significativa. Siendo esto importante, ya que servirá como primer aproximación a la hora de poder contrastar relatos que pueden ser considerados como falsos testimonio en entrevistas investigativas con niños, niñas y adolescentes en los procesos judiciales.

Este protocolo debiera permitir recabar información relevante sobre hechos pasados, cualquiera sea su contenido, en el menor tiempo posible y con el menor impacto para los sujetos.



Es a partir de aquí que se vuelve relevante generar investigación y sistematización sobre la caracterización de las narrativas que produzcan los niños, niñas y adolescentes, en distintas etapas evolutivas, en población normativa, para así poder llevar estos conocimientos al ámbito de las agresiones sexuales en particular y a la psicopatología en general.

Considerando lo anterior es que surge la pregunta guía de la presente investigación: ¿Qué elementos caracterizan las narrativas producidas por niños, niñas y adolescentes dependiendo de su etapa evolutiva y qué diferencias existen entre un relato sobre un evento montado y uno vivido?.

De ésta pregunta se desprende la importancia de conocer y describir aquellos elementos centrales de una narrativa en las distintas etapas evolutivas -considerando tanto aspectos lingüísticos como de contenido temático-, así como la importancia de observar las diferencias en una narrativa sobre un hecho vivido y otra sobre un hecho montado. Todo lo anterior podría dar luces sobre aquello que se constituye como central a la hora de comprender la realidad de los niños, niñas y adolescentes.

La metodología que permitirá llevar a cabo esta investigación será de carácter mixto, con una mayor predominancia del análisis cualitativo, el cual tiene como objetivo realizar una descripción en profundidad de las principales temáticas observadas diferenciando por etapa evolutiva, aquellas que involucran su visión de realidad y qué elementos la conforman.

Los resultados se obtendrán principalmente del análisis narrativo temático obtenido de las entrevistas, en función principalmente de la narrativa sobre el evento vivido, desarrollando los principales contenidos de ésta. Junto con lo anterior se realizará un análisis cuantitativo comparativo de las narrativas de los dos eventos mencionados anteriormente, el video de muestra y la experiencia vivida, considerando los principales indicadores de detalles descritos en el protocolo de entrevista, los cuales buscan dar cuenta de elementos estructurales de la narrativa.

Estos análisis se integrarán con los principales elementos presentes en la literatura sobre constructivismo evolutivo, con el objetivo de integrar la teoría con los datos empíricos.

Para el desarrollo del presente estudio se comenzará con el desarrollo de los elementos teóricos que fundamentan la investigación, para luego desarrollar los aspectos metodológicos utilizados. Finalmente se realizará el análisis de los resultados y las conclusiones.

## MARCO TEORICO

En este apartado se desarrollarán los principales fundamentos teóricos que nos permitirán tener un acercamiento al desarrollo narrativo de niños, niñas y adolescentes desde la perspectiva constructivista evolutiva. Se mostrarán las principales líneas de desarrollo en conjunto con las investigaciones actuales en torno a la temática.

En una primera instancia se introducirá el modelo epistemológico que guiará la presente investigación, para pasar a conceptualizar los ejes principales sobre las narrativas y el desarrollo infanto-juvenil. Finalmente se realizará una aproximación a las principales investigaciones, tanto a nivel nacional como internacional, en relación al desarrollo narrativo en niños, niñas y adolescentes

### **1. Modelo Epistemológico Constructivista Evolutivo**

#### 1.1 Bases del Constructivismo - Evolutivo

En la presente investigación se considerará al ser humano como un sujeto activo a la hora de significar la realidad y aproximarse a ella, según los planteamientos del modelo epistemológico constructivista evolutivo, el cual presenta una mirada integradora tanto del mundo interno del sujeto, como de la realidad que lo rodea, por lo que se vuelve esencial comprender ambos aspectos a la hora de analizar y pensar esta investigación (Feixas y Villegas, 2000).

El enfoque constructivista tiene sus orígenes en distintas disciplinas, sin embargo en la psicología presenta sus primeros indicios desde la psicología cognitiva. Es desde aquí donde comienza a separarse de las ideas positivistas que rigen la disciplina en sus inicios, para comenzar a buscar respuestas en constructos epistemológicos y filosóficos que presentan explicaciones más holísticas del ser humano y el mundo que lo rodea (Feixas y Villegas, 2000).

De esta forma el sujeto ya no podrá ser visto independiente del ambiente, y así mismo, la realidad no podrá ser entendida si no es desde quien la aborde. Lo cual no quiere decir que esta epistemología planteé que no existe una realidad ajena al sujeto, si no que

aquello a lo que podemos acceder es lo que podemos vivir a través de nuestros sentidos (Vergara, 2011).

### 1.2 Construcción de Realidad

Debido a lo anterior, se propone que es el sujeto quien activamente construye el conocimiento del mundo exterior y que la realidad puede ser interpretada de distintas formas, por lo cual la idea de adquirir un conocimiento “verdadero” acerca de la realidad se desvanece. Así el conocimiento pasa a ser una construcción de la experiencia, por lo que las interpretaciones de la realidad son múltiples. Sin embargo este proceso de construcción no es automático, sino que es resultado de la interacción constante entre las relaciones que el sujeto establece con otros individuos, y el contexto histórico-cultural en el cual se desenvuelve. Por lo tanto la experiencia, tanto individual como colectiva es coherente y puede ser comprendida cuando es compartida por una comunidad de observadores que forman parte de la cultura del sujeto (Feixas y Villegas, 2000).

Al ser el sujeto un agente activo del conocimiento de su mundo externo, la realidad puede ser interpretada de distintas maneras (Sepúlveda, 2013). Por lo tanto cada persona construirá su realidad desde sus propias percepciones, las cuales irá integrando como representaciones o concepciones de acuerdo a sus propias herramientas psíquicas de conocimiento (Sepúlveda, 2015).

Por esto, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino la construcción de la realidad como un procesos activo de interacción recíproca entre sujeto-ambiente. Según Piaget (1998) para poder acceder a un objeto, el sujeto debe actuar sobre él y transformarlo. Esta acción transformadora es esencial para la integración de los nuevos datos en los esquemas pre-existentes los cuales corresponden a un conjunto de estructuras que se van desarrollando de manera secuencial dependiendo del estadio del desarrollo en que se encuentre el sujeto. Desde que el bebé nace, comienza a construir el mundo que lo rodea, aproximándose a través de sus movimientos reflejos y las acciones sensorio-motriz, hasta procesos de transformación cada vez más complejos (Sepúlveda, 2013).

Desde esta mirada, el desarrollo mental es una construcción continua de conocimientos, en la cual influyen las herramientas que vamos adquiriendo durante nuestro crecimiento. En este sentido el desarrollo humano como plantea Piaget (1991), va avanzando hacia niveles de equilibrio cada vez mayores. Así, el conocimiento para este autor no es inherente ni al sujeto que conoce ni al objeto conocido, sino que es por su naturaleza una relación sujeto-objeto.

Por esto, desde el constructivismo evolutivo miraremos al sujeto como un agente activo a la hora de construir su realidad, ya que es a partir de la constante relación que se establece con el mundo en las experiencias cotidianas que todos vivimos, donde se generan las diferentes interpretaciones que cada uno integrará a su vida (Sepúlveda, 2015) . Todo esto a partir de los recursos evolutivos que los sujetos vamos adquiriendo a lo largo del desarrollo humano. La realidad será mirada desde el punto de vista de cada observador, ya que como plantea Bruner (1994), existen tantas realidades como observadores de esa experiencia.

### 1.3 El concepto de Equilibrio

En este proceso se busca desarrollar un equilibrio cada vez más estable el cual pretende la flexibilidad entre las estructuras de conocimiento adquiridas. Para esto, Piaget describe dos tipos de variables, que jugarán un papel importante a la hora de lograr este proceso equilibrador: en primer lugar, aquellas que serán estructuras variables, las cuales irán conformando los distintos estadios del desarrollo, y aquellas que serán invariantes, las cuales asegurarán el paso de cualquier nivel al siguiente mediante los procesos de re-equilibración que serán llevados a cabo por la asimilación y la acomodación (Piaget, 1991).

Estos dos procesos, que promoverán el equilibrio de las estructuras variantes, solo podrán ser logrados a través del inter-juego de ambos, ya que nunca ocurren de manera aislada. La asimilación por un lado, hace referencia al proceso donde el organismo incorpora estímulos externos (objetos, acontecimientos, etc.) a esquemas de conocimiento previos, y la acomodación por otro, se refiere al cambio de dicho esquema con el fin de integrarlo a los nuevos conocimientos (Sepúlveda, 2015; Piaget, 1998). De esta manera la asimilación da cuenta de la influencia del sujeto sobre la comprensión del

ambiente otorgándole un significado a lo percibido, y la acomodación, de la influencia del ambiente en la persona, en donde se producen cambios en la conducta como resultado de la experiencia, donde el organismo se modifica y se organiza de manera adecuada a las demandas del medio. (Sepúlveda, 2013). Este proceso de equilibración sería el motor que impulsa el desarrollo en el individuo, fomentando la búsqueda de la re-equilibración maximizadora, como llama Piaget (1998) al proceso en donde el sujeto logra superar el desequilibrio inicial, de manera que se generan nuevas estructuras a través de la acomodación, que entregan herramientas más adaptativas para seguir desarrollándose en el medio, es decir, se logra un equilibrio más estable que en la etapa anterior (Piaget, 1991).

Este proceso de re-equilibración constante se lleva a cabo a partir de las estructuras que el sujeto ha ido conformando a lo largo de sus experiencias de vida, y de cómo éstas han tomado significado en su vida, o por decirlo de otra forma, cómo el sujeto ha vivenciado y significado sus distintas experiencias pasadas. De esta forma, irá desarrollando estructuras que le permitan responder a los desequilibrios futuros (Piaget, 1998).

Desde esta visión, la experiencia no puede dissociarse del conocimiento, por lo que todo el proceso activo de conocer nuestra realidad, está estrechamente ligado al conocimiento que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida sobre el mundo y nosotros mismos. Por esto, el interjuego entre asimilación y acomodación corresponde a un proceso en el cual los sujetos crean sistemas interpretativos que desarrollan y dan significado a sus experiencias, conformando su realidad (Gonzalves, 2002).

De ahí que la comprensión del mundo y la realidad en la que vivimos nunca será entregada al sujeto de manera pasiva, sino que será el mismo quien construya este conocimiento, el cual irá variando según el estadio del desarrollo en que se encuentre (Vergara, 2011).

## **2. Las narrativas desde el constructivismo**

### 2.1 Múltiples Significados

Como se mencionaba anteriormente, el sujeto se presenta activamente ante su mundo, generando un efecto tanto en él mismo como en la realidad en la que se inserta. Esta

acción en el mundo comienza desde los primeros días de vida del individuo, al ir interactuando con los distintos objetos y personas que lo rodean.

De esta forma nuestras experiencias comienzan a tomar un sentido histórico en nuestras vidas, por lo que comienza el proceso de registro de todo aquello que nos sucede. Este registro, según Bruner (1994), se produce de manera narrativa, influyendo el cómo contamos la vida, la manera de vivirla. Es por esto que cada sujeto tendrá una historia propia que contar, a pesar de haber vivido experiencias similares. Cada sujeto entregará su propia interpretación de los hechos, dependiendo de sus experiencias pasadas.

Esta multiplicidad de significados solo es posible, como señala Gonçalves (2002), gracias al lenguaje, el cual presenta un carácter fundador de la experiencia. Este carácter significador del lenguaje no está dado solo por las palabras, si no que es la forma como éstas se van relacionando unas con otras formando lo que puede llamarse una "matriz narrativa", la cual va a constituir el proceso mediante el cual los sujetos elaboran diferentes significados de su existencia (Gonçalves, 2002). Así, Bruner (1994), plantea que los múltiples significados son compartidos por la cultura en la que cada uno crece, por lo que son un fenómeno que depende exclusivamente del sistema previo de significados compartidos. (Bruner, 2009).

Siguiendo esta lógica, la capacidad de generar significados, depende de la capacidad humana para internalizar el lenguaje y usar los signos que se generan en la interacción humana (Bruner, 2009). Esta capacidad podría explicarse a través de tres premisas que el autor propone: la primera se relaciona con la idea de que para adquirir el lenguaje, el niño/a requiere ayuda e interacción con los adultos, debido a que es fundamental el uso que se le da al lenguaje. No basta con estar expuesto a éste, sino que se debe utilizar en distintos contextos, con distintas personas y en distintas circunstancias. El segundo enunciado tiene relación con la intención comunicativa. Ésta se desarrollaría mucho antes que el lenguaje y sería un impulsor de la adquisición de éste con el fin de entregar herramientas más efectivas al niño/a a la hora de manifestar y realizar sus deseos en el mundo. Estas intenciones podrían ser las de indicar, etiquetar, pedir y despistar. Finalmente la tercera se relaciona con la estrecha relación entre la adquisición del lenguaje y el contexto donde esto ocurre, por lo que el progreso se ve incrementado

cuando el niño es capaz de dar cuenta de las características no lingüísticas de lo que se comunica (Bruner, 1994).

Como habíamos mencionado, para la narrativa resulta central la significación e interpretación que se haga de la realidad. En este sentido, la descripción que se hace de una experiencia o hecho ocurrido, siempre será desde la visión del observador, por lo que cada persona presente en ese momento tendrá su propia versión de los hechos (Bruner 1994).

Así, Freeman, Epston y Lohvits (2001) refieren al respecto que los seres humanos utilizamos los relatos para organizar y predecir las distintas experiencias que vivimos, las cuales se van configurando de acuerdo a los significados que cada uno atribuye a estos eventos.

Bruner (2004), pone el acento en la importancia de ver nuestras narrativas de vida, autobiográficas, como una construcción propia, más que un registro de los hechos sucedidos (registro al que no se puede tener acceso directo, como plantea Bruner). De esta forma estamos en una constante interpretación y reinterpretación de nuestras experiencias, dependiendo de las herramientas evolutivas que adquirimos a lo largo de nuestra vida. Por esto no tenemos la misma narrativa de nuestro primer día de escuela a los 7 años que a los 30 años. No es que el hecho en sí mismo cambie, si no que somos nosotros quienes adquirimos habilidades, no solo cognitivas, sino que también psicológicas, que nos permiten observar y aproximarnos a los hechos de manera diferente.

## 2.2 Construcción Narrativa de la Realidad

Así, resulta coherente una visión constructivista de las narrativas, en la medida que, como plantea Bruner (2004), la propia historia no es un registro lineal de lo ocurrido sino una interpretación y reinterpretación de nuestra experiencia, por lo cual es un proceso de construcción de la vida. Esta construcción narrativa implica una dialéctica entre el pasado y el futuro posible, en tanto no sólo se incorpora en la historia personal quienes somos sino también una selección de nuestro pasado y quienes fuimos, así como quienes podríamos seguir siendo (Bruner, 1994). En la narrativa se integra la memoria, en el



sentido de que recuperamos eventos del pasado, pero estos nunca serán recuperados por completo y de modo fiel. La imaginación se basa en la creación de mundos posibles, pero extrapolados del mundo que conocemos, creando alternativas que lo trasciendan (Bruner, 2004).

Así, las historias personales son inestables y susceptibles a influencias culturales, interpersonales y lingüísticas. Esta inestabilidad de las narrativas puede asociarse a los profundos efectos que tienen las intervenciones a través de la palabra en las narrativas que tienen las personas de su propia vida (Bruner, 2004). De aquí la importancia de la narrativa en la construcción de realidad, tanto personal como culturalmente. El proceso de construir y ser sujetos activos en nuestra propia vida, nos da las herramientas para ser agentes de cambio en la manera en que percibimos nuestra realidad. Es por esto que la narrativa toma relevancia en la psicología clínica, ya que permite conocer cómo el sujeto se define y narra su propia historia de vida, inserta en la realidad que está experimentando.

De esta forma, al considerar la narrativa del sujeto como constituyente de su vida, debemos considerar también las distintas formas que ésta puede tomar dependiendo del estadio del desarrollo en que se encuentre el sujeto, tanto física como mentalmente.

Es por esto que la narrativa puede tomar forma a través de la acción, de las imágenes o de forma verbal, coincidiendo con el curso evolutivo que siguen los distintos estadios del desarrollo. Esto toma especial relevancia en los niños de edad pre-escolar y escolar, ya que a pesar de que existe la capacidad de dialogar y narrar, la expresión de sus ideas y de su mundo interno se ve reflejado en narrativas más concretas donde utilizan la acción y las imágenes como principal vía de expresión, como por ejemplo, a través del juego o el dibujo (Capella, Escala y Nuñez, 2015).

Para efectos de esta investigación, la narrativa será entendida como la matriz fundamental a la hora de construir significados sobre las experiencias cotidianas, ya que será el reflejo de lo que conocemos, al expresar nuestra manera de pensar el mundo a través del lenguaje. El relato presentará una estructura general relacionada con un tema específico que se busca exponer a un oyente, relacionando las ideas a través de elementos lingüísticos, como los verbos, conectores y pronombres. Todo esto nos

permitirá referirnos a experiencias pasadas, presentes y futuras. (Bruner, 2003; Gonçalves, 2002; Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005). La complejidad que involucran, está dada por la necesidad que se presenta en el hablante, de evaluar y decidir qué elementos son fundamentales de narrar y qué tan explícito o exhaustivo debe ser con los detalles mencionados para que el interlocutor entienda lo que se está narrando (Aravena, 2011).

En psicoterapia con niños, niñas y adolescentes, cuando se consulta por una problemática que afecta en el presente, ésta se pone de manifiesto a través de una narrativa, cualquiera sea su tipo, que lleva cierto tiempo circulando, asentándose en la familia y en el niño/a que busca ayuda. De esta forma es común que la historia que tienen sobre los episodios de su vida esté saturada por la problemática que los remueve. Estas narrativas por supuesto que tienen un asidero en la realidad que el individuo vivió en algún momento, sin embargo la historia está tan saturada que no permite cambios ni visiones positivas del futuro. Así, a través de un cambio en la narrativa, se pueden observar nuevas dinámicas relacionales con el problema inicial. La problemática no desaparece de la realidad, si no que en la medida que yo la miro de otra manera y puedo generar narrativas alternativas en torno a ésta, se pueden generar cambios en la propia dinámica del paciente (Freeman, Epston y Lobovits, 2001).

### **3. Desarrollo Evolutivo Infanto Juvenil**

#### **3.1 Desarrollo evolutivo en niños, niñas y adolescentes**

En la actualidad el estudio del desarrollo infantil, es solo parte de un área del conocimiento que abarca un campo mucho más amplio del desarrollo humano, incluyendo el ciclo completo de la vida humana, desde la concepción hasta la muerte. Por esto el proceso de desarrollo se mantiene durante toda la vida, aunque durante la infancia y adolescencia los cambios son más notorios y evidentes (Papalia, Wendkos, Duskin, 2004).

Desde la perspectiva constructivista evolutiva, el desarrollo psicológico es entendido como un proceso de cambios cuantitativos y cualitativos que se producen a través del tiempo, en donde el sujeto logra una diferenciación e integración de sus experiencias de acción e

interacción con el mundo. Estos cambios se manifiestan en cuatro aspectos del desarrollo que identifica el constructivismo y otras áreas del saber, los que van a ser fundamentales a la hora de integrar la personalidad y el equilibrio de los esquemas mentales. Estos son el desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral (Sepúlveda, 1997). Sin embargo para efectos de esta investigación, se describirán las principales características dentro de las áreas del desarrollo cognitivo, social y afectivo, debido a que constituyen los principales núcleos temáticos analizados en las entrevistas realizadas.

Junto con esto es posible decir que los cambios que van teniendo las narrativas a lo largo del desarrollo del individuo, están relacionadas en gran medida con los cambios cognitivos y las herramientas que el sujeto adquiere a medida que avanza en las distintas etapas del desarrollo en la infancia y adolescencia, por lo cual este aspecto del desarrollo será fundamental a la hora de caracterizar las narrativas en esta investigación.

Estas etapas pueden ser divididas en lactancia y primera infancia, la cual abarca desde el nacimiento hasta los 3 años; posteriormente se presenta la etapa pre-escolar o segunda infancia que se extiende de los 3 a los 6 años; le sigue la etapa escolar o tercera infancia, de los 6 a los 11 años; y finalmente la adolescencia, que abarcaría desde los 11 a los 20 años aproximadamente (Papalia et al. 2004). Como señala Piaget (1998), cada una de estas etapas constituye una forma particular de equilibrio, en la medida que cada una va a constituir estructuras originales y nuevas, en una secuencia invariante, las cuales llevarán al sujeto a ir alcanzando niveles de equilibrio cualitativamente distintos que serán más estables. Esta división por etapas, solo puede ser considerada como referencias probables a observar en los niños de cierta edad, debido a que como se ha mencionado, el desarrollo es un proceso dinámico donde va a depender de cada individuo en interjuego con su realidad y contexto el ritmo con que alcance determinadas etapas.

### 3.2 Área del Desarrollo Cognitivo

En primer lugar, la etapa de la primera infancia, comenzará con el desarrollo sensorio-motriz, según Piaget (1991). Esta se extenderá desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente, donde el niño comienza su entrada al lenguaje. Aparecen las primeras tendencias instintivas relacionadas con la nutrición y las primeras emociones, y a partir de aquí se desarrollan las primeras regulaciones afectivas elementales. Es durante este

periodo que el bebé comienza su interacción y conocimiento del mundo que lo rodea a través de las percepciones y los movimientos. Además, es en este proceso donde el niño comienza a desarrollar su inteligencia, la cual se desarrolla antes que el lenguaje, pero tiene la característica de ser una inteligencia completamente práctica, relacionada con la manipulación de objetos y la interacción sensorial con su realidad (Piaget, 1991).

A medida que pase el tiempo se irán complejizando sus actos reflejos mostrando una diversa gama de movimientos mejor coordinados que irán generando una comprensión perceptual del espacio y los objetos, lo que generará registros en su experiencia y lo ayudará a reconocer su entorno (Papalia et al. 2004). El acto motor de repetición y coordinación irá aumentando su frecuencia y coordinación hasta lograr un registro completo del proceso de la experiencia. Esto se extenderá de manera progresiva a los distintos ámbitos de la vida del bebé (Piaget, 1991).

A medida que pase el tiempo, el pensamiento de los niños y niñas irá pasando de estar completamente centrado en sus necesidades, prescindiendo de toda objetividad, a relacionarse con su realidad exterior y a darse cuenta que las personas que lo rodean tienen sus propios pensamientos e ideas (Piaget, 1991). Esto se irá configurando en la etapa siguiente aportando al niño una nueva mirada de las emociones tanto individuales como sociales.

Posteriormente le sigue la etapa de la segunda infancia, que abarca el desarrollo del pensamiento pre-operatorio, según Piaget (1991), la cual se puede establecer de los dos a los siete años aproximadamente. En este periodo las conductas se ven afectadas y modificadas por la aparición del lenguaje como tal. Junto con esto, ocurre la aparición del pensamiento propiamente tal a través de dos procesos fundamentales adquiridos: el lenguaje y la socialización. Este hito se une con el último proceso el cual tiene relación con la reconstrucción de las acciones en el plano de la mente y el tipo de pensamiento que presentará el niño/a en esta etapa.

Aun no adquiere la reversibilidad de pensamiento, por lo que le es muy difícil, si no imposible, pensar en cómo llegó a cierto razonamiento o idea. Aun presenta dificultad para definir los conceptos que utiliza y se limita a señalarlos o indicar su uso. Su percepción aun es lo que manda a la hora de generar respuestas sobre lo que ocurre en

la realidad (Piaget 1991). Los objetos, los tamaños y los espacios aun son confusos de entender y las descripciones que se tienen no son claras y certeras (Papalia, et al. 2004). El pensamiento de esta etapa es pre-lógico, debido a que la fantasía es parte importante de las ideas que el niño/a genera, así las explicaciones y conclusiones que obtiene de la realidad están plenamente relacionadas con cómo el niño percibe las cosas que le suceden, lo cual se denomina centración (Capella, Contreras, Vergara, 2004). Sin embargo, con la progresiva salida de la centración egocéntrica, se podrán observar los inicios del pensamiento lógico, el cual deriva de la posibilidad de coordinar distintos puntos de vista tanto individuales como colectivos (Piaget, 1991). Esto permite que el niño/a considere distintos aspectos de la realidad, comenzando un descentramiento (Capella et al. 2004).

Todos estos elementos van generando, hacia el final de esta etapa, que el mundo para el niño/a sea mucho más ordenado y predecible, siendo capaces de realizar pequeñas categorizaciones, clasificaciones y comprendiendo de mejor manera la identidad, tanto personal como de los demás, incorporando una visión del sí mismo basada en sus comportamientos concretos y observables. En esta etapa presenta un positivismo irreal, que lo lleva a describirse en base a virtudes y capacidades personales. Sin embargo todo esto estará mediado por la cultura y los distintos valores que ésta promueva (Papalia et al. 2004).

Luego de esto, comienza la tercera infancia, que a su vez se condice con la etapa de las operaciones concretas de Piaget (1991), la cual comprende desde los siete años a los doce aproximadamente, periodo que coincide con el inicio de la vida escolar en la mayoría de los niños y niñas.

Junto con esto, las justificaciones de los hechos que ocurren en la realidad inmediata son puestos a prueba, buscando siempre una explicación lógica y que tenga asidero en la realidad (Piaget, 1991). Sin embargo esta capacidad, aun se ve limitada por el concretismo que manifiesta, viéndose restringida al tiempo presente y a situaciones particulares (Capella et al. 2004). Por otro lado, la noción de reversibilidad comienza a hacerse cada vez más presente, por lo que los niños y niñas logran ordenar de manera secuencial sus actos y repensar las acciones previas que llevaron a un acontecimiento específico. Esto, unido a la noción de temporalidad que adquieren en esta etapa, les

permite desarrollar nociones de tiempo mucho más complejas y que les permitirán comprender la idea de un "tiempo común" para distintos acontecimientos simultáneos (Piaget, 1991).

Finalmente tenemos la etapa de la adolescencia, que se relaciona en el desarrollo cognitivo con la etapa de las operaciones formales de Piaget (1991). Esta se ve marcada por el desarrollo del pensamiento abstracto y se caracteriza por presentar una transición entre la niñez y la adultez, mostrando diversos cambios a nivel físico, cognitivo y psicosocial (Papalia et al. 2004). Es un periodo de profundas transformaciones que llevarán al adolescente a enfrentar distintos retos personales y sociales que lo harán adquirir herramientas y esquemas nuevos de comportamiento que serán más estables y duraderos en el tiempo.

En relación al pensamiento, esta etapa se caracteriza por la posibilidad de comenzar a formular hipótesis, extraer conclusiones de ideas, más allá de su observación en la realidad (Piaget, 1991). Como señala Sepúlveda, "se supera el mundo de lo real, para alcanzar el de lo posible" (2013, p.129). El joven ahora se cuestionará sobre su rol en la vida y la sociedad, lo que se verá reflejado en sus esfuerzos por identificarse como un ser autónomo y congruente (Sepúlveda, 2013).

Frente a esto, reflexionará y creará teorías abstractas para resolver sus problemas. Sin embargo estas teorías no están exentas de un egocentrismo propio de la etapa, el egocentrismo intelectual, como lo llamara Piaget (1991), el cual se caracterizará por otorgarle un poder desproporcionado a la reflexión. Existe un sentimiento de grandeza, en el cual se cree que todo es posible, incluso cambiar el mundo, en donde a través de la discusión y la propia reflexión se busca reformar la realidad en que viven, a través de movimientos y colectivos que unen sus pensamientos e ideas.

Cuando sus pensamientos se comienzan a llevar a cabo y pasan al plano de las acciones nuevamente, estas nuevas estructuras se re-equilibrarán logrando un balance entre el pensamiento formal y la realidad (Piaget, 1991).

### **3.3 Área del Desarrollo Social**

Respecto al desarrollo social, durante la lactancia y la primera infancia que se vincula aproximadamente con la etapa sensorio-motriz de Piaget (1991), el bebé ira coordinando sus sensaciones con la realidad externa que lo rodea, dentro de la cual están los objetos y las personas que se relacionan cotidianamente con el niño/a.

Estas personas estarán relacionadas en un comienzo con situaciones específicas, no independientes del espacio, como la alimentación, el dormir, el aseo, entre otros cuidados. La realidad aun no tiene forma estable para el niño/a, es un continuo de sensaciones y situaciones que giran en torno a sus necesidades, las cuales irán tomando forma a medida que se desarrolla la capacidad de diferenciarse de esos objetos externos, lo que lo llevará a tener una conciencia del yo y una diferenciación del otro. Comienza de a poco a tener más interés en los pares, en la medida que interactué con otros niños/as. Los juegos en esta etapa son en paralelo, lo que significa que cada niño juega de manera independiente con juguetes comunes en un grupo común, por lo que aun se aprecia el egocentrismo propio de la etapa.

En este proceso continuo, los vínculos emocionales que genere el niño/a con su entorno serán fundamentales en la construcción del sí mismo, debido a que implantará la seguridad con que el niño se enfrentará a la realidad en el futuro. De esta forma se irá produciendo el paso a la etapa siguiente pre-operacional, ligada a la segunda infancia, en la cual aún será difícil incorporar y coordinar la visión o pensamiento de un otro, por lo que la relación con las personas que lo rodean sigue mediada por su egocentrismo. Sin embargo, el juego se vuelve más imaginativo y existe mayor conciencia de los demás y sus diferencias. Junto con esto el rol del género comienza a tomar mayor importancia, por lo que los niños y niñas comienzan a notar las diferencias entre ellos mismo y separar sus roles e interacciones sociales (Papalia, et al. 2004).

Posterior a este periodo, se inicia la etapa de las operaciones concretas, que coincide aproximadamente con la tercera infancia. Se vuelve relevante la conciencia que los niños/as van tomando sobre las reglas sociales, que regulan los distintos ámbitos de su vida, ya que este periodo se condice con la entrada a la escolaridad (Piaget, 1991). Junto con esto la independencia comienza a ser más notoria, ya que el niño/a pasa menos

tiempo en su hogar, con sus figuras de apego primarias, y más tiempo en la escuela y con sus compañeros de clase. Se comienzan a desarrollar sentimientos de igualdad, justicia, equidad y solidaridad, que se atribuyen al respeto mutuo que generan con los otros y no al respeto unilateral como en la etapa anterior (Piaget, 1991).

Sus pares comienzan a tomar relevancia en la medida que les ofrecen al niño/a un punto de comparación y aprendizaje para la definición de su sí mismo. El género cobra un valor mucho más importante en esta etapa, lo que se verá reflejado en las conductas de niños y niñas, produciendo una identificación más marcada con los roles sociales esperados (Papalia, et al. 2004).

De esta forma se comenzará la búsqueda de una identidad estable, iniciando una mayor relación con las personas del sexo opuesto, y buscando elementos de pertenencia con los cuales identificarse, que llevarán a la etapa de la adolescencia, relacionada con las de las operaciones formales en Piaget (1991). Las bases de las nuevas relaciones que se establecen, estarán regidas por la relación con sus adultos significativos, por lo cual estos se vuelven fundamentales a la hora de establecer nuevos vínculos con otros e independizarse (Papalia et al. 2004).

Todo el proceso anterior y la nueva importancia de los pares irá de a poco desarrollando valores y acciones en pro de los otros y la sociedad, guiándose por sentimientos de empatía y solidaridad. Los otros serán relevantes en la configuración de la identidad del sujeto, lo cual irá manifestándose de manera más clara en esta etapa, conformándose ahora desde un rol activo en la sociedad adulta, mostrando y aprendiendo nuevas habilidades (Papalia et al. 2004).

### 3.4 Área del Desarrollo Afectivo

Las emociones son uno de los ejes principales de esta área del desarrollo. Comienzan a manifestarse en las personas desde la lactancia y son un elemento constitutivo de la personalidad. Durante esta etapa, se puede observar de manera clara cuando los bebés no están a gusto, ya sea por su llanto o sus movimientos, aunque no se puede saber con claridad cuando están felices, ya que solo con el tiempo irán aprendiendo a expresar estas emociones a través de las sonrisas y otras conductas. Este mapa de las emociones



tempranas lo van adquiriendo a medida que interactúan con las personas que lo rodean, de manera que cuando obtienen respuestas a sus acciones, su sentido y control de sí mismo y de los demás crece. En esta etapa el bebé seguirá centrado completamente en sus necesidades y en cómo sus acciones influyen en los demás de manera de satisfacerlo o no. Para el fin de esta etapa, comienza el negativismo propio de la edad, donde el oposicionismo se instala frente a las regulaciones externas como primeros atisbos de la independencia emocional (Papalia et al. 2004). Junto con esto, se pueden observar ciertas conductas que podrían ir en la línea de la regulación emocional, vinculada a conductas innatas como el chuparse el dedo (Cole & Kaslow, 1988, en Capella y Mendoza, 2011).

Durante la segunda infancia, los niños se vuelven capaces de iniciar y mantener actividades para manejar sus emociones de manera exitosa y consistente (Capella y Mendoza, 2011). Junto con esto disminuye el negativismo de la etapa anterior, pudiendo manejar su frustración de mejor manera. En esta etapa pueden reconocer la vergüenza como sentimiento en otras personas, pero aun tienen dificultades para identificarla en ellos mismo (Papalia, et al. 2004).

En el desarrollo de la tercera infancia, con la entrada a la escolaridad, la afectividad irá cambiando, y los niños y niñas estarán mucho más enfocados en elementos externos a la hora de definirse en esta área. Los gustos personales estarán afectados ahora por la discriminación de género, siendo muy importantes para la formación del auto concepto la identificación con uno u otro (Yunger, Carver y Perry, 2004, en Papalia et al. 2004). Es común en la etapa de las operaciones concretas que varíe la intimidad y cariño que se manifiesten por los pares, tanto en niños como en niñas, distinguiendo entre mejores amigos y amigos en general (Hartup y Stevens, 1999 en Papalia et al. 2004).

Estos elementos sociales que adquieren importancia en esta etapa, son movilizados para el niño/a, el cual comienza a mostrar un interés más marcado por determinados temas y valores que serán ahora independientes de los padres (Papalia et al. 2004).

Todo lo anterior, puede producir una mayor presencia de emociones negativas, sobre todo al final de esta etapa, vinculándose con cambios bruscos de humor; sin embargo, esto suele estabilizarse con el tiempo. (Larson, Mona, Richards y Wilson, 2002 en Papalia

et al. 2004). Los sentimientos de vergüenza y orgullo ya son parte de su abanico de emociones, por lo que sus conductas pueden verse reguladas por estos sentimientos (Papalia, et al. 2004).

Por lo anterior, la regulación emocional en esta etapa se vuelve fundamental, ya que implicará en los niños/as la capacidad auto reflexiva, lo que traerá una mayor autonomía en el manejo de sus emociones, marcando un hito en la transición desde una dependencia en las relaciones interpersonales hacia una regulación intrapersonal (Cole & Kaslow, 1988, en Capella y Mendoza, 2011).

Al ser un periodo de múltiples cambios y dudas sobre la identidad, es fundamental la estabilidad emocional de las figuras significativas, las cuales entregarán los patrones que guiarán a los adolescentes a atravesar esta etapa llena de dudas e interrogantes (Papalia, et al. 2004).

Hacia el final de la tercera infancia e inicio de la adolescencia, los cambios abruptos de estados anímicos pueden ser frecuentes, relacionándose en mayor medida con sentimientos de soledad, timidez y depresión. Esta última se vuelve más frecuente en mujeres que en hombres, lo cual podría vincularse a los cambios físicos y psicológicos relacionados con la pubertad, donde las mujeres iniciarían este proceso alrededor de un año antes que los hombres (Papalia, et al. 2004; UNICEF, 2011).

El adolescente, por su parte, comienza una etapa de estabilización, donde los cambios de humor pueden ser menos frecuentes. Ya tiene una comprensión mucho más acabada de sus propias emociones y de los demás, permitiéndole generar mayores sentimientos de empatía y generosidad hacia el mundo (Papalia, et al. 2004).

#### **4. Desarrollo del lenguaje y la narrativa en niños, niñas y adolescentes**

La habilidad para organizar y poder comprender nuestras experiencias, es fundamental en nuestras vidas para poder darle sentido a los distintos eventos que vivimos día a día (Fivush, 1998, en Mossige, Jensen, Gulbrandsen, Reichelt, Tjersland, 2005).

El proceso narrativo como constructor de realidad, se constituye como un elemento central en el desarrollo de los individuos. No es simplemente una reproducción de lo que los niños/as oyen en sus primeros años de vida, sino que es en particular una construcción de su propio lenguaje que los llevará a socializar y generar relaciones interpersonales (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Cuando los niños y niñas cuentan historias, ellos aprenden a recordar eventos especiales que les han sucedido y a imaginar aspectos futuros. Aprenden un sentido de continuidad, ordenando secuencias, de tal manera que se entienda y pueda ser compartido con otros (Mossige et al. 2005).

Durante el proceso de adquisición del lenguaje, es fundamental la manera en que se le habla al niño/a, ya que esto ayudará a la comprensión del significado de cada palabra y el contexto en el que debe usarse. Todo esto llevará al niño/a a un proceso de desarrollo lingüístico cada vez más rico, lo cual permitirá el desarrollo de las conversaciones con los adultos. Estas primeras interacciones, serán el inicio de la capacidad del niño/a para narrar (Serra, Serrat, Sole, Bel, Aparici, 2013).

#### 4.1 Desarrollo del lenguaje en niños, niñas y adolescentes

El largo proceso de la adquisición del lenguaje comienza desde que somos muy pequeños y aun estamos en el vientre materno. Como señalan Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), las nuevas investigaciones han ampliado los márgenes, que situaban el inicio de este proceso en unos tardíos 12 meses de vida, llevándolo a las 20 semanas de gestación. Esto basado en los nuevos descubrimientos que permiten saber que en ese periodo el sistema auditivo del feto está lo bastante desarrollado como para permitirle escuchar los primeros sonidos que logran pasar por el líquido amniótico. Esto no significa en ningún caso, remarcan las autoras, que el feto pueda comprender lo que escucha: son simplemente sus primeras aproximaciones al lenguaje que más tarde adquirirá.

Los bebés, depende casi completamente de los adultos a su alrededor para comenzar a configurar su lenguaje. La adquisición del lenguaje, punto de partida para comenzar a narrar de manera oral, se produce mucho antes de que los niños/as emitan sus primeras

palabras reconocibles, lo cual ocurre entre los 12 y 20 meses de vida (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005).

Al inicio de la etapa de lactancia y primera infancia se generan los primeros atisbos del lenguaje, los cuales se manifestarán en la imitación de sonidos más que en una comprensión de las palabras en sí mismas. Las primeras palabras que el bebé dirá estarán en su mayoría relacionadas con más de un significado, esto quiere decir que la palabra o la sílaba escogida será utilizada para designar distintos objetos o situaciones dependiendo del contexto. Es con estos escasos elementos que los niños/as comienzan a conformar las primeras formas de pensamiento, aunque aun no pueden transmitir de forma lingüística las ideas que están configurándose (Papalia et al. 2004).

Al inicio de este proceso el bebé depende casi completamente de aquello que oye para poder aprender, por lo que pueden presentarse diferencias en la velocidad de la adquisición del lenguaje, siendo algunos factores influyentes en esto, como la forma en que se expresan las figuras significativas con el niño/a, el nivel socioeconómico de la madre y el género del bebé. Esto último relacionado a factores fisiológicos madurativos, donde el cerebro de las niñas maduraría un poco antes que los varones, lo que les permitiría tener control de su aparato articulador, pudiendo producir lenguaje antes que los niños (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005).

Durante el desarrollo de la segunda infancia, el niño/a será capaz de reconstruir sus acciones pasadas mediante la forma de narrativas y representar sus acciones futuras. A los 3 años de edad, en promedio, los niños/as pueden utilizar entre 900 a 1.000 palabras, siendo más fácil utilizar los sustantivos que los verbos en un comienzo. Hacia el final de esta etapa, los niños/as ya producen oraciones complejas y hablan con más fluidez; sin embargo, aun no dominan los detalles del lenguaje. (Papalia et al. 2004).

En esta etapa los niños y niñas presentarán un lenguaje espontáneo, que más que comunicar totalmente sus pensamientos, está relacionado con las acciones materiales que ocurren en su realidad, por lo que el niño/a utiliza el lenguaje como ayuda en la elaboración de sus acciones inmediatas y como forma de conocer y nombrar aquello que lo rodea, lo que se denomina función simbólica. La función simbólica es un aspecto

importante en el desarrollo, ya que permite la capacidad de pensar en los objetos sin que estén presentes (Papalia et al. 2004).

En relación con esto, el inicio del lenguaje jugará un rol fundamental en la introducción a la socialización de la acción, hecho que permite a los niños y niñas comunicarse con las personas que lo rodean y conocer una nueva variedad de acciones e interpretaciones que son llevadas a cabo por las demás personas y por él mismo, ofreciéndole la capacidad de narrar sus acciones pasadas y futuras (Sepúlveda, 2013). Las oraciones tienen un promedio de cuatro o cinco palabras, y se presentan de manera declarativa, negativa, interrogativa o imperativa sobre un hecho. En este periodo, los niños/as, suelen utilizar narraciones largas y continuas unidas por cláusulas de tiempo, como "entonces" (Papalia, et al. 2004).

Entre los 4 y 5 años, la narración aparece en el juego para crear el marco de la acción compartida y de esta forma comenzar a dar estructura al mundo interno imaginario (Wells, 1986 en Abraham, Brenca, Guaita, 2009).

En vista de lo anterior, los niños/as en esta etapa van aprendiendo los usos que tienen las palabras que asimilan, es decir, los significados. Es un periodo en el cual se ven obligados, desde el punto de vista lingüístico, a otorgar significados múltiples a un único vocablo. Sin embargo, la versatilidad del lenguaje no se limita únicamente a la cantidad de palabras que se conocen, si no que se relaciona con la manera de combinarlas de manera gramatical, de modo que se pueden alterar sus significados dependiendo del contexto (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005).

De acuerdo con Nelson (2009), el niño/a atravesaría por dos etapas que están relacionadas con la adquisición de un lenguaje compartido con la sociedad en la que vive. La primera etapa se relaciona con la comunicación afectiva y tiene que ver con el establecimiento de la atención conjunta y la imitación. La primera da cuenta de que el bebé ha comenzado a establecer la comunicación con un otro y la segunda nos dice que el niño/a ha establecido una relación entre el cuerpo de un otro y el suyo propio. De esta forma comienza a salir del egocentrismo propio de la etapa de lactancia y adopta un rol más social.

La segunda etapa que describe la autora es el desarrollo de la cognición mimética, la cual consiste en el intercambio social que se produce a través del lenguaje entre el niño/a y sus adultos significativos, proceso que se condice con el inicio del lenguaje. En este periodo la repetición de las palabras es lo más común que el niño/a haga, buscando cierto reconocimiento contextual en los adultos, que lo ayude a reconocer las etiquetas o palabras que va a adquiriendo. En esta etapa los niños/as aumentan su vocabulario hasta el punto que ya no necesitan de los adultos para utilizar las palabras apropiadas. Desde aquí en adelante el niño irá adquiriendo la capacidad progresiva de comunicar intencional y voluntariamente sus experiencias. La cognición mimética le ayudará al niño/a a expresar sus pensamientos privados y poder compartirlos con los adultos significativos. Todo esto ocurriría previo a la etapa pre-escolar (Nelson, 2009).

En un estudio realizado por Larry Fenson y colaboradores (1994, en Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005), con una muestra de 2.000 niños estadounidenses, entre 8 y 30 meses, se descubrió que existía un promedio de 10 palabras a los 13 meses, alcanzando un promedio de 50 a los 17 meses. Cerca de los 24 meses eran capaces de producir entre 40 y 600 palabras, lo cual deja un amplio rango para la variabilidad dependiendo de múltiples factores individuales y culturales. Sin embargo, a pesar de la cantidad de palabras que decían los niños, se determinó que eran capaces de comprender más palabras que aquellas que podían reproducir, considerando que un niño de 13 meses entendía alrededor de 100 palabras (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005).

Durante la tercera infancia, las capacidades del lenguaje siguen aumentando, el vocabulario se vuelve más amplio, abarcando cerca de 2.600 palabras, y comprende cerca de 20.000, por lo que los niños utilizan verbos más correctos, van adquiriendo los conocimientos sobre los distintos significados de las palabras y como aplicarlos en la realidad dependiendo del contexto. Junto con esto, comienzan a introducirse en el lenguaje escrito, lo que les proporcionará mayores herramientas de expresión. El mayor logro de esta etapa a nivel del lenguaje, es el desarrollo de las habilidades pragmáticas, relacionadas con los factores contextuales que condicionan el uso del lenguaje (Papalia et al. 2004).

Por otro lado, Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), proponen que existirían similitudes culturales en cuanto a las temáticas que aparecen en esta edad en sus discursos,

incluyendo los nombres de personas conocidas, objetos, animales, comidas, funciones corporales, etc. Junto con esto destacan, que al parecer sería más fácil para los niños y niñas referirse a acciones que a verbos.

En la etapa de la adolescencia, el lenguaje se vuelve más complejo y ahora incluye nociones abstractas y relacionadas con el desarrollo de la identidad, por lo cual se pueden apreciar conceptos característicos que utilizan los jóvenes en esta etapa, vinculado al contexto socio-cultural propio. Comprenden cerca de 80.000 mil palabras y, junto con esto, muestran mayor interés por las perspectivas sociales que los rodean, generando ideas propias y utilizando el lenguaje para definirse en relación a sus pares y diferenciarse en el mundo adulto, lo cual será un eje central en la vida y desarrollo del joven, al tener que tomar decisiones que repercutirán en su vida adulta (Papalia, et al. 2004).

Es de esta forma que los niños y niñas van configurando y adquiriendo vocabulario y herramientas lingüísticas que les permitirán comunicar sus ideas, pensamientos, sentimientos y emociones.

#### 4.2 Desarrollo narrativo a través del lenguaje verbal

El discurso narrativo ha sido presentado como uno de los más tempranos que los niños adquieren. Según Bruner (1988), constituye la explicitación de la memoria episódica, y es una de las primeras formas de la representación mental del mundo interno de los niños/as, sentando las bases para la construcción de la identidad.

Este tipo de discurso puede ser definido como la forma primaria en que los seres humanos organizamos nuestras experiencias en episodios temporales significativos. Puede ser utilizado como forma de razonar y como forma de representar el mundo, esto quiere decir, que podemos aprender del mundo de manera narrativa y podemos contar sobre este mundo de la misma manera (Richardson, 1990 en Özyıldırım, 2009).

Todos las herramientas y palabras que vayamos conociendo a lo largo de nuestro desarrollo como seres humanos irán entregándonos diferentes formas de expresión a través de las cuales podamos comunicarnos con los otros. Una de las formas discursivas más importantes es el discurso narrativo. Este se conforma como una historia que contamos con una estructura general, que propone un planteamiento, un nudo y un

desenlace. Este tipo de discurso nos permite referirnos a elementos mencionados anteriormente, dejar algunos aspectos sin decir, y relacionar personajes y acontecimientos con eventos pasados (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005).

La narración es fundamental para que los niños, niñas y adolescentes construyan su identidad, el mundo que los rodea, y puedan insertarse en él. Este proceso, por el cual atraviesa el niño/a, en los que va aprendiendo a usar el lenguaje y producir narraciones, se extiende por varios años, hecho que obliga a mirar desde una perspectiva evolutiva las distintas capacidades que el niño adquiere en distintos momentos de su vida. Alrededor de los 2 años, las narraciones orales que el niño/a ha escuchado comienzan a volverse conscientes e intentará imitarlas de modo rudimentario, con la importante ayuda de los adultos. Así, los niños/as irán integrando los valores y la lengua de la cultura donde están insertos (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005).

Es importante considerar en la formación y organización del discurso narrativo en los niños y niñas la interacción que tienen con los discursos de sus adultos significativos y posteriormente con sus profesores, los cuales suponen narrativas más elaboradas y complejas, por lo que facilitan al niño/a la articulación de su propia comprensión de historias a través de la adquisición de un metalenguaje que les permite comprender aspectos de sí mismos y de su lugar en el mundo (González, 2007).

Algunos estudios han profundizado en la adquisición del lenguaje y su relación con la cognición infantil, mostrando que desde los primeros meses de vida los niños/as crean representaciones mentales de los eventos en los que participan, siendo la repetición conductual de estos eventos lo que posibilitará el recuerdo de los mismos. En un primer lugar éstas serán rutinas que integrarán personas y objetos, y cómo estos interactúan entre sí (Nelson, Gruendel, 1986; Fivush, Slackman, 1986 en Borzone, Plana, Silva, 2011). En los niños, hasta los dos años estas representaciones solo tienen lugar en el aquí y ahora. (Eisenberg, 1985 en Borzone, Plana, Silva, 2011).

Posteriormente, a los 3 años de edad, los niños/as van integrando herramientas que les permitirán narrar eventos pasados. Esto, con la ayuda de un adulto que lo orienta y organiza, estimula su memoria y sus habilidades narrativas, incrementando de manera progresiva sus recursos lingüísticos y cognitivos (Tomasello, 2003). En un comienzo estas



narraciones solo serán sucesiones de eventos, que con el tiempo y llegando casi a la adolescencia, se volverán explicaciones y reflexiones en torno a su visión de las experiencias narradas (Tolchinsky y Sandbank, 1990).

Junto con esto, se puede observar que los niños en la segunda infancia, tienden a recordar aquellos eventos que hayan causado alguna impresión y que sean novedosos para ellos, perdurando por poco tiempo en sus recuerdos (Papalia et al. 2004). Esto cambia si la situación se repite en el tiempo, donde pasa a formar parte de sus recuerdos, pero de manera genérica como le llama Nelson (2009), de forma que no es específica a un momento particular, si no que se generaliza un patrón de conducta que se repite en el tiempo, por ejemplo, levantarse para ir al jardín.

Junto con esto, se suma la importancia que describen las investigaciones de Mistry y Lange (1985 en Landaeta, Coloma, Pavez, 2009) de que los niños pequeños tengan experiencias con guiones narrativos a edades tempranas para así favorecer la adquisición de la estructura narrativa. Es por esto que las rutinas familiares son un contexto fundamental para la estimulación lingüística, ya que ayudan al niño a recrear situaciones reales que él vive constantemente.

Debido a lo anterior, es que en las primeras interacciones que se dan entre un adulto y un niño, el adulto es quien tiene el mayor peso en la construcción y desarrollo de la conversación y, además, son ellos los que van proporcionando al niño, de manera implícita, los modelos conversacionales y narrativos básicos que luego irán desarrollándose progresivamente (Serra et al. 2013).

Por otro lado, el discurso narrativo trae consigo una serie de habilidades que permiten al niño o niña, seguir adquiriendo herramientas cognitivas y sociales para expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos. Algunas de las más importantes que destacan en su investigación Casas, Castellar y Soriano (2005) son la focalización de la atención, la selección, codificación e interpretación de la información relevante, utilización de estructuras organizativas, poder generar inferencias de la historia que permitan interpretar algunos aspectos de la historia y por supuesto la habilidad de recuperación de información.

Otro aspecto fundamental de la narrativa tiene que ver con su consistencia interna, la cual depende de las relaciones de cohesión entre las oraciones, necesarias para que éstas constituyan un texto y no una hilera de oraciones. Entre las relaciones de cohesión, son fundamentales la causal y la espacial (Abraham et al. 2009).

La estructura narrativa sigue una lógica de coherencia y cohesión que se mantiene en todas las culturas y lenguajes. En primer lugar debe existir un suceso iniciador, el cual desencadena una serie de hechos diferentes; a esto lo sigue un plan de acción que lleva a un resultado. Por lo tanto, la narrativa supone una coherencia y cohesión interna. La primera hace referencia a la forma en la que el tema de la narrativa se mantiene unido y es detallado. La segunda busca destacar aquellos marcadores lingüísticos utilizados para unir las oraciones y relacionar los antecedentes entre sí (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005).

En la investigación realizada por Stein (1997) se demostró que la capacidad para narrar historias estructuradas de forma coherente, aunque aún con una forma básica, se puede encontrar en niños desde los 3 años. Junto con esto, concluyó que para los niños y niñas de esta edad era más fácil narrar historias que los involucraban emocionalmente que aquellas de las que no tenían una implicancia emocional. Esto debido a que las representaciones mentales de las experiencias emocionales proporcionan contenidos conocidos para poder describir los elementos de la historia posteriormente. Sin embargo esto no sucede con acontecimientos que viven de manera indirecta o que son simplemente de ficción. La importancia de poder diferenciar los tipos de relatos, radica en que los reportes narrativos sobre hechos que han involucrado emocionalmente a los niños/as, son utilizados por la psicología clínica y jurídica a la hora de evaluar los testimonios como pruebas legales en caso de juicios.

Una característica esencial de las narrativas en menores de 5 años, es que sus relatos se componen de una serie de acontecimientos relacionados cronológicamente, que carecerían de un objetivo o conclusión. Sin embargo en los niños y niñas mayores de 5 años, las partes de la historia avanzan a un objetivo y se relacionan de manera causal unas con otras (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005).

Esto se pudo observar en la investigación de Stein (1997), donde pudieron corroborar que para los niños menores de 5 años la dificultad en generar una narrativa completa sobre un

hecho ficticio radicaba en la problemática de relacionar los objetivos y las acciones sucedidas con sus propias experiencias vitales. Sin embargo esta dificultad va desapareciendo rápidamente, y la capacidad de generar una narrativa coherente va en ascenso constantemente, llegando a la capacidad de narrar historias de buena calidad que son imaginadas a la edad de 7 u 8 años aproximadamente.

Lo anterior nos permite dar cuenta que la capacidad narrativa varía de acuerdo a la edad, frente a lo cual la mayoría de los autores que han desarrollado el tema consideran que los inicios de este proceso se desarrollaría en torno a los dos años, completándose alrededor de los 10-12 años.

Dentro de este proceso de adquisición del lenguaje, Serra, et al. (2013) describe dos etapas fundamentales: la primera abarca de los 2 a los 5 años, y la segunda de los 6 a los 12. Ambas presentan elementos que varían, los cuales están centrados en dos temas principales: el contenido y la estructura. En primer lugar, el contenido en las narrativas de los niños/as pequeños, suele dar cuenta de las personas o animales significativos en su entorno, así como de los padres, hermanos o mascotas. A medida que tienen más edad, las narrativas comienzan a ampliarse y se incorporan nuevos actores, como los amigos, conocidos, personajes o animaciones famosas. Las autoras describen importantes diferencias de género que se podrían apreciar en los relatos, los cuales se relacionarían con simbolismos y reglas sociales y culturales que los niños/as seguirían de acuerdo a sus experiencias. De esta forma la imagen femenina estaría relacionada con características de fragilidad, necesidad y cuidados, mientras que la imagen masculina se vincularía con un rol más activo y aventurero. En este sentido los niños presentarían mas narrativas relacionadas con aventuras y violencia, mientras que las niñas suelen mostrarse más débiles y necesitadas de cuidado.

En segundo lugar está la estructura. En las primeras etapas de la construcción narrativa, encontramos narraciones diádicas, las cuales presentan un conflicto e inmediatamente después una resolución para el mismo. Los hechos, más que articularse como una historia coherente y con tiempo secuencial, se yuxtaponen, por tanto, la enumeración de personajes y acontecimientos es común. Posteriormente se podrá observar una mayor organización, la cual se dará en torno a un tema central. Un aspecto importante dentro de la estructura narrativa es esta capacidad organizativa de la información que describe

hechos pasados, los cuales deben ser explicados y evaluados con el fin que el interlocutor comprenda lo que se está contando. Distintos autores plantean que esta capacidad se adquiere alrededor de los 10 años. Por lo tanto a medida que se tiene más edad, se podría observar un progresivo aumento en la longitud de las narrativas, como un aumento en la cantidad de temáticas incluida en la narración, además de estados emocionales, pensamientos y estados mentales de otros. En relación a esto, los relatos de los niños mayores de 10 años, presentarían más estados físicos y mentales y menos acciones que en los niños más pequeños (Serra et al. 2013).

Debido a estos elementos, el lenguaje y su adquisición a lo largo del desarrollo humano, será fundamental para poder generar el discurso narrativo, el cual, como se planteó, será una de las tantas vías de expresión del mundo interno de niños, niñas y adolescentes. Junto con esto, es importante tener presente que el lenguaje es solo uno de los múltiples factores que hacen posible la narrativa, además de la memoria, el contexto, el nivel socio-económico, las emociones, la atención, etc. En la presente investigación, esta expresión narrativa será la que se observe y analice en las entrevistas realizadas, vinculada especialmente al lenguaje.

#### 4.3 Investigaciones en desarrollo narrativo en niños, niñas y adolescentes

Respecto de este tema en particular, las investigaciones que existen a nivel nacional como internacional, están enfocadas en su gran mayoría a niños/as y adolescentes que sufren algún trastorno específico del lenguaje o déficit atencional.

Junto con esto, aquellos trabajos que han buscado dar cuenta del desarrollo narrativo a través de la infancia, están enfocados en las características estructurales del discurso narrativo, como son aspectos lingüísticos y la forma de construcción de oraciones con el uso de conectores, pronombres y morfología, sin profundizar mayormente en el contenido narrativo considerando las características particulares de cada nivel evolutivo.

Debido a lo anterior, los estudios han puesto énfasis en los primeros años del desarrollo, donde se sentarían las bases del discurso narrativo. Sin embargo, son escasos los estudios que abarcan muestras con poblaciones adolescentes sobre la continuidad del desarrollo narrativo y sus temáticas.

Una de las áreas que ha mostrado mayor interés en el desarrollo narrativo a través del lenguaje es la psicolingüística, la cual ha tenido como objetivo comprender de qué manera se interrelacionan los eventos narrados con la ubicación en el tiempo y espacio (Alarcón, 2004).

Un cuento o narración inicia con un evento desencadenante, que finaliza cuando se produce la acción que lleva al desenlace de la historia. Esta acción lleva al oyente a conocer el problema de la trama y la solución de esto se llevará a cabo a través de diferentes situaciones que guían la narración. Las distintas herramientas del niño para comprender y producir un relato con estas características constituyen un factor principal en el desarrollo cognitivo, por lo cual cobra relevancia para la psicología clínica el estudio de esta área (Abraham et al. 2009)

La especial atención en las áreas de mayor dificultad para los niños a la hora de narrar los eventos que han vivido está dada por las importantes repercusiones que esto puede generar en diversos aspectos de la vida de los niños y niñas, tanto a nivel social, al obstaculizar las interacciones con sus pares y otras personas, como a nivel emocional, al limitarlos en la expresión de sus sentimientos y necesidades (Casas et al. 2005)

Por otro lado, en el estudio de Casas, et al.(2005), se mostró que aquellos niños/as que si presentaban alguna dificultad en la esfera del lenguaje, mostraban mayores errores de reconocimiento de personajes y acciones al pedirles que recordaran un cuento que se les había leído previamente. Junto con esto, se observó que agregaban información que no tenía relación con el texto original, lo cual puede tener su base en la dificultad, sobre todo en niños pre-escolares, de recuperar información de la memoria a largo plazo (Barkley, 1997, en Casas et al. 2005).

Otro aspecto importante que se ha tomado en cuenta a la hora de analizar las narrativas de niños, niñas y adolescentes, tiene relación con la función que éstas cumplen al darle sentido a las experiencias, acorde a las reglas culturales y sociales en las que cada individuo vive, lo que permite al niño/a entender los hechos que le suceden, sobre todo aquellos que son inesperados (Walton & Brewer, 2002 en Mossige et al. 2005).

Esto es relevante a la hora de trabajar en clínica infanto juvenil y hacer psicoterapia, ya que ahí se busca conocer la realidad en la que el niño/a está viviendo, y cuáles son sus emociones y pensamientos respecto de diversos temas. Sin embargo cuando los niños/as se ven envueltos en hechos que transgreden las reglas culturales que ellos conocen, se ven obligados a darles una explicación desde aquello que si conocen, lo cual puede ser muy confuso y ambivalente para ellos. Esto ha sido tema relevante de investigación en temáticas relacionadas con las agresiones sexuales y eventos estresantes para niños, niñas y adolescentes. Ser capaz de comprender las narrativas de un niño/a que ha sufrido una vulneración de sus derechos es un primer paso para acercarse a la realidad en la que vive ese individuo (Mossige, et al, 2005)

Por otro lado, investigaciones centradas en las habilidades escritas que los niños adquieren con la escolarización básica, han observado cómo ésta afecta la producción narrativa. La investigación llevada a cabo por Sánchez, Borzone, Diuk (2007), con niños de 7 años promedio, concluyó que el desempeño narrativo oral de los niños/as es superior a las habilidades narrativas escritas, independiente de las capacidades lingüísticas de cada uno.

Junto con esto, se planteó que las habilidades de escritura adquiridas en los niveles escolares primarios, afectarán la composición de narrativas en niveles superiores de escolarización. Esto se pudo observar en la investigación de Sánchez, Borzone y Diuk (2007), donde se les pidió a los niños/as que participaban del estudio que contaran y escribieran un cuento que les habían leído las investigadoras previamente. Aquí pudieron constatar que los niños/as produjeron de manera oral relatos más completos y coherentes que cuando tenían que escribir el cuento.

Es por esto que la narración oral participa de algunas características del lenguaje escrito que la convierten en un puente entre la oralidad y la escritura (Pavez, Coloma, González, Palma, Reinoso, 1999 en Abraham et al. 2009).

De esta forma se puede dar cuenta que un desempeño adecuado o sobresaliente en el discurso narrativo en edades pre-escolares o escolares iniciales, no da cuenta de una adecuada integración de los recursos lingüísticos escritos cuando se está comenzando la adquisición de estos conocimientos en la escuela (Sánchez et al. 2007).

El desarrollo narrativo ha sido destacado en distintas investigaciones en las cuales se hace hincapié en el importante predictor académico del lenguaje que se vuelve la capacidad narrativa, sobre todo en la primera infancia. Como señala Porto, Mie, Perissinoto (2012) en su estudio, las habilidades narrativas que los niños posean antes de comenzar la escolarización se puede considerar una importante herramienta para predecir su desempeño en la escuela, especialmente aquellos que pertenecen a estratos más vulnerables o con alguna dificultad en el desarrollo del lenguaje.

De la investigación anterior, los autores analizaron 58 narrativas de niños pre-escolares en la ciudad de Sao Paulo, Brasil, producidas a través de la organización de distintas láminas para formar un cuento. Esto se realizó en dos momentos: el primero fue de generación libre, donde los niños estructuraron la historia y su narrativa sin intervenciones de un adulto, y el segundo momento se volvió a repetir luego de 10 semanas de talleres de lectura de cuentos infantiles realizados una vez a la semana. Dentro de sus hallazgos, se encontró que los niños de este ciclo escolar utilizaban mayormente recursos descriptivos en sus narrativas, y se observó un incremento en la aparición de detalles centrales de la historia, luego del periodo de lectura de cuentos (Porto, et al. 2012).

Lo anterior da cuenta de la importancia de la estimulación narrativa sobre todo en la edad pre-escolar, donde se comienzan a sentar las bases para la interpretación y configuración de la realidad a través del lenguaje oral.

Un aspecto importante a la hora analizar narrativas de niños y niñas, sobre todo en edad pre-escolar, que describen en sus investigaciones Borzone, Plana y Silva (2011), tiene que ver con la importancia de considerar aspectos contextuales que permiten la elaboración completa de las narrativas, como son los rasgos fónicos, léxicos, sintácticos, entre otros, ya que se deben considerar variables evolutivas e individuales a la hora de trabajar con narrativas.

Algunas investigaciones han profundizado en la idea de las narrativas generadas por niños/as en relación a hechos inventados o imaginados. De acuerdo con Gonzáles (2007), la capacidad para narrar historias desde la imaginación está directamente relacionada con las distintas oportunidades que ha tenido o no el niño/a de tomar conciencia de sus propias experiencias. A partir de los 3 años aproximadamente, comienzan a tomar las

historias que escuchan de otros para construir sus propias experiencias, comenzando así a moldear la memoria y crear los recuerdos que los ayudarán a narrar las distintas experiencias que irán viviendo. Aquí se sientan las bases para poder imaginar y desarrollar historias inventadas o incluir aspectos imaginarios en sus propias narrativas de vida, de acuerdo a su estadio del desarrollo y sus características evolutivas (González, 2007).

Siguiendo lo anterior, es que se ha descrito como característico de los pre-escolares y escolares que sus narrativas sean mayormente descriptivas y como una sucesión de eventos concretos, lo cual va disminuyendo con la edad, para incluir en la narrativa mayor cantidad de reflexiones y justificaciones de los hechos, lo que se podría observar desde los 16 años aproximadamente (Aravena, 2011).

En la investigación de Aravena (2011), llevada a cabo con una muestra extensa que incluía un total de 80 sujetos, divididos en 4 grupos etarios, que iban desde los 9 hasta los 30 años, se pudo observar que los niños en edad escolar entre 9 y 12 años, presentaban una mayor cantidad de información que elaboraban de manera escasa. Junto con esto, utilizan un mayor número de sustantivos y pronombres para introducir los referentes de personas en sus narrativas, además de observarse que iban organizando la información a medida que van hablando. Por el contrario, los grupos de mayor edad, logran planificar y organizar la información integrando su propia perspectiva y reflexiones. Además, prefieren determinantes indefinidos para introducir sus referencias a personas o cosas, por lo que no se refieren de manera precisa y concreta a lo que están nombrando. Junto con esto, introducen pocos referentes, pero los mantienen a lo largo de toda su narrativa con éxito.

Debido a lo expuesto anteriormente, se puede apreciar que existen diversas investigaciones que centran sus objetivos en dar cuenta de aquellos elementos que dificultan o retrasan la adquisición del discurso narrativo en niños, niñas y adolescentes, vinculados principalmente a problemáticas en el lenguaje. Por esto, la presente investigación busca tener una primera aproximación a referentes normativos sobre el desarrollo narrativo en relación a sus estructuras y contenidos.



## METODOLOGÍA

### 1. Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

Caracterizar las narrativas a través de las cuales los niños, niñas y adolescentes construyen su realidad y describir aquellos elementos que varían entre las etapas evolutivas pre-escolar, escolar y adolescente.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar la estructura narrativa presente en los relatos de los niños, niñas y adolescentes respecto de un evento vivido, del cual ellos fueron parte activamente dependiendo de las distintas etapa evolutiva.
2. Caracterizar la estructura narrativa presente en los relatos de los niños, niñas y adolescentes respecto de un evento montado, del cual fueron espectadores, dependiendo de la etapa evolutiva.
3. Establecer diferencias en las estructuras narrativas de los niños, niñas y adolescentes en función del evento montado y el evento vivido.
4. Caracterizar las principales temáticas que se observan en las narrativas de los niños, niñas y adolescentes, identificando las principales similitudes y diferencias en las distintas etapas evolutivas.

## **2. Diseño de Investigación**

La siguiente investigación presenta un tipo de diseño no experimental - transversal y descriptivo, debido a que la recolección de los datos se realizó en un momento único a cada participante y se buscó indagar en las características propias de cada grupo a investigar (Hernández, Fernández, Baptista, 2010), de manera descriptiva, exploratoria y como una aproximación preliminar. Junto con esto se puede agregar que es un estudio comparativo, ya que busca establecer diferencias y/o similitudes entre los grupos estudiados.

El tipo de análisis realizado está dado tanto por elementos de la metodología cuantitativa, como la cualitativa, por lo que el carácter de la investigación será mixto. Por un lado el análisis cuantitativo nos ayudará a conocer la frecuencia de los recursos de la estructura narrativa utilizados por los niños, niñas y adolescentes y poder realizar comparaciones entre esto. Por otro lado, con una mayor predominancia estará el análisis cualitativo, que caracterizará las principales temáticas que se observen en las narrativas.

## **3. Definición de Conceptos Centrales**

En este apartado se definirán los dos tipos de variables que se identificaron como centrales y que engloban al resto de las sub variables consideradas en este estudio.

### **1. Estructura Narrativa**

Definición Conceptual: Se refiere al proceso a través del cual los distintos aspectos de la narrativa se unen unos con otros de modo que entregan coherencia y cohesión interna a ésta (Gonçalves, 2002). La coherencia interna describe la forma en la que el contenido de la narración se mantiene unido y es detallado. Tiene como objetivo comunicar una descripción comprensible de hechos, pensamientos y emociones, con un correcto uso de las conexiones temporales y causales. La cohesión determina los recursos lingüísticos utilizados para unir las oraciones y relacionar los hechos entre sí (Karmiloff-Smith, 2005).

Definición Operacional: Para efectos de esta investigación la estructura narrativa se operacionalizará considerando el análisis de las sub variables o detalles que se presentan en el Anexo 1. Además se incluirá la longitud de la respuestas de los niños/as.

## 2. Contenido Narrativo

Definición Conceptual: Se refiere a la diversidad de producción narrativa, la cual dependerá de cada individuo (Gonçalves, 2002). Específicamente en niños, niñas y adolescentes nos referiremos a las personas, animales o cosas significativas en su entorno y las acciones que estos realizan descritos en sus narrativas (Karmiloff-Smith, 2005).

Definición Operacional: Todas aquellas temáticas que aparecen recurrentemente en las narrativas observadas de niños, niñas y adolescentes.

## 4. Muestra

La muestra de esta investigación está constituida por niños, niñas y adolescentes, hombres y mujeres, de entre 5 y 17 años, pertenecientes a la Región Metropolitana, que asistieran como alumnos regulares al Liceo Manuel de Salas, durante el segundo semestre del año académico 2014. El Liceo Experimental Manuel de Salas es un colegio particular, no subvencionado por el estado, por lo cual la gran mayoría de sus alumnos pertenecen al nivel socio-económico medio-alto (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015).

La muestra de la presente investigación fue tomada por conveniencia, ya que se seleccionaron los casos del Liceo con el cual se pudo realizar el contacto y fueron aquellos casos que cumplían con los criterios evolutivos descritos (Hernández et al. 2010).

Se consideraron niños y niñas en etapa pre-escolar, escolar y adolescente:

- Etapa Pre-escolar: Abarcó el curso de Kinder, con niños y niñas en edades de 5 y 6 años.

- Etapa Escolar: Abarcó los cursos de 2° y 5° básico, con niños y niñas en edades de 7 a 11 años.
- Etapa Adolescente: Abarcó los cursos de 7° básico, 1° medio y 3° medio, con adolescentes de edades entre 12 y 17 años.

La muestra de cada segmento fue escogida al azar y de manera aleatoria, contactando a los sujetos que cumplieran los criterios de inclusión hasta tener la saturación de información requerida. Junto con esto, la participación en esta investigación fue completamente voluntaria.

A continuación se enumeran los criterios de inclusión utilizados:

- Sexo: femenino y masculino.
- Tener consentimiento del adulto responsable.
- Tener asentimiento del niño/a participante.
- Pertenecer a los niveles escolares escogidos.
- No haber estado involucrado directa o indirectamente (compañero/a de curso, amigos/as de otro curso, hermanos/as mayores o menores) con casos previos identificados de agresiones sexuales<sup>1</sup>.
- No haber presentado patologías graves diagnosticadas durante el último año a la fecha de la entrevista (esto se pesquisó con una encuesta breve realizada a través de una ficha médica entregada a los padres. Anexo 3).

Considerando como criterio de exclusión: depresión grave o moderada, trastorno del lenguaje, déficit cognitivo grave o moderado.

El número total de casos seleccionado fue de 30 individuos, debido a que este número se considera como el mínimo para una muestra de tipo descriptivo (Hernández et al. 2010), 10 por cada etapa evolutiva, de los cuales se escogieron 5 hombres y 5 mujeres por cada uno.

Finalmente la muestra quedó conformada por un total de 26 casos debido a las contingencias ocurridas en el Liceo y otros problemas prácticos que no hicieron posible

---

<sup>1</sup> Durante el año 2012 se presentaron casos de agresión sexual en el Liceo, por lo que se excluyeron todo tipo de alumnos que hubiesen tenido relación con esto.

llevar a cabo todas las entrevistas. Se presenta a continuación una tabla con la caracterización de la muestra:

Tabla N° 1: Caracterización de la muestra

Participante	Sexo	Edad	Curso	Etapas	Resumen
1	M	5 años	Kínder	Pre-Escolar	9 participantes: -5 hombres -4 mujeres
2	F	5 años	Kínder		
3	F	5 años	Kínder		
4	F	6 años	Kínder		
5	M	6 años	Kínder		
6	M	6 años	Kínder		
7	M	6 años	Kínder		
8	M	5 años	Kínder		
9	F	6 años	Kínder		
10	M	7 años	2° Básico	Escolar	10 participantes: -4 hombres -6 mujeres
11	F	8 años	2° Básico		
12	F	7 años	2° Básico		
13	F	8 años	2° Básico		
14	M	8 años	2° Básico		
15	F	11 años	5° Básico		
16	M	10 años	5° Básico		
17	M	10 años	5° Básico		
18	F	11 años	5° Básico		
19	F	11 años	5° Básico		
20	F	12 años	7° Básico	Adolescentes	7 participantes: -2 hombres -5 mujeres
21	F	15 años	1° Medio		
22	F	14 años	1° Medio		
23	M	15 años	1° Medio		
24	F	17 años	3° Medio		
25	M	16 años	3° Medio		
26	F	17 años	3° Medio		

Cabe señalar que el número asignado a cada participante se realizó al azar con la finalidad de resguardar la confidencialidad de cada niño, niña y adolescente. El número asignado es el mismo que se utilizó para realizar el análisis posterior.

## 5. Instrumentos

El marco que engloba esta investigación, proyecto Bicentenario "Prevención de la victimización secundaria en niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de delitos sexuales", plantea la necesidad de adaptar un protocolo de entrevista para niños/as que han sido víctimas de agresión sexual. Para estos fines, inicialmente se realizó una adaptación y traducción lingüística y cultural a la realidad nacional chilena del protocolo escogido, con la intención de estudiar la comprensión verbal de éste en población normativa (no víctima), considerando la necesidad de incluir criterios evolutivos para la aplicación diferencial del protocolo de entrevista que se diseñe, con el fin de poder aplicarlo posteriormente en población que ha sido víctima (Navarro, Mettifogo y García, 2012)

Los protocolos de entrevista son marcos de referencia que guían a los entrevistadores en las distintas etapas de una entrevista investigativa en una población específica (Powell, Fisher y Wright, 2005). En estos se busca, de manera general, obtener un recuento narrativo comprensivo, con el mínimo posible de influencia sobre el/la entrevistado/a por parte del entrevistador (Poole y Lamb, 1998; Wilson y Powell, 2001, en Navarro, 2012).

El instrumento de recolección de datos utilizado en esta investigación fue el Protocolo de Entrevista Investigativa NICHD (Adjunto en Anexo 2), al cual se le realizaron adaptaciones temáticas considerando que la población estudiada en esta investigación no ha sido víctima de agresiones sexuales.

El protocolo de entrevista investigativa NICHD, fue desarrollado por Yael Orbach y Michel Lamb, en Estados Unidos, durante el año 2000, con el fin de ser aplicado como protocolo de entrevistas de peritaje forense a niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de agresiones sexuales. Su diseño fue pensado con el fin de producir narrativas sobre las experiencias pasadas de niños/as de la manera lo más detallada posible. Desde este punto de vista se describe que dentro de los múltiples factores que afectan la calidad o riqueza del relato de un niño/a, la capacidad del entrevistador de licitar esta información y las habilidades del niño para expresarla, más que la habilidad de recordar, son fundamentales. Es por esto que el protocolo NICHD se basa en la relación entre el tipo de

pregunta a realizar y las respuestas, utilizando como principal recurso las preguntas de tipo abierta, las cuales estimulan la narrativa libre del niño. Las investigaciones muestran que es más probable que las respuestas narrativas a este tipo de preguntas sean más precisas que con otro tipo de preguntas (Lamb, Orbach, Hershkowitz, Esplin, Horowitz, 2007). Cabe destacar que el protocolo NICHD es el método integral que ha sido más utilizado a nivel mundial para entrevistas con niños/as y ha sido validado empíricamente (Luther, Snook, Barron, Lamb, 2014).

El protocolo de entrevista se divide en 4 fases principales, las cuales van avanzando en concordancia con los grados de profundidad de las preguntas. En primer lugar está la fase Introdutoria, la cual busca que el entrevistador se presente con el niño/a y le explique las reglas y lo que se espera de él durante la entrevista (que diga la verdad, que no responda si no sabe, o que corrija al entrevistador cuando es apropiado) (Lamb, et al, 2007).

Seguido de esta etapa, viene la fase de Construcción de Relación, donde el objetivo principal es que el niño conozca el tipo de preguntas que se le harán y que practique la recuperación de la memoria episódica. Esta segunda fase, se subdivide en dos etapas a su vez. La primera está enfocada en establecer una relación de cercanía entre el niño/a y el entrevistador y la segunda parte se centra en pedirle al entrevistado/a que describa en detalle una experiencia neutral reciente que haya vivido (Lamb y Katz, 2014).

En tercer lugar está la parte sustantiva de la entrevista, la cual se centra en invitar al niño a narrar los hechos que están siendo investigados sobre la revelación. Consta de distintas etapas, las cuales van avanzando en el grado de profundidad de las preguntas, con el fin de obtener la mayor cantidad de detalles sobre el incidente (Lamb, et al, 2007).

Para efectos de esta investigación, esta etapa no fue utilizada con los fines que son descritos en el ámbito de los delitos sexuales, ya que solo se buscaba trabajar con el protocolo en población normativa.

Finalmente hay un etapa de cierre, en la que se da por terminada la entrevista, agradeciendo y reforzando en el niño/a la importancia de su revelación, junto con esto se busca hablar sobre un tema neutral, para ayudar al entrevistado a volver a un estado emocional neutro.

En esta investigación se consideró relevante describir las diferencias y similitudes entre aquellas narrativas que dan cuenta de eventos vividos por el niño y aquellas en que los eventos han sido meramente observados y de los que no tienen un vínculo emocional. Esto debido a que como se describió en el marco teórico, existiría una importante correlación entre las narrativas de mejor calidad con aquellos eventos que involucran al niño tanto físicamente como emocionalmente (Stein, 1997).

Debido a lo anterior, a los niños se les mostró un video de una historia de ficción de dos minutos de duración, llamado "Película del Macetero", que presentaba un mínimo de diálogos por parte de los personajes. Este video en particular fue diseñado por Martine Powell (2014) y ha sido utilizado en estudios internacionales con el fin de investigar la disfunción del lenguaje. Este evento montado resulta importante ya que permite conocer de antemano lo que el niño/a vio, con el fin de verificar posteriormente que las respuestas son precisas y completas. Para utilizar este video en el contexto hispano-parlante de nuestro país, se realizó un doblaje al español de los diálogos presentes.

En el video se aprecia una mujer regando las plantas del balcón de su departamento con un balde de agua, en un segundo piso. De pronto aparece un hombre paseando a su perro por la misma vereda del edificio. Repentinamente a la mujer se le cae el balde sobre la cabeza del hombre. Éste se sorprende y busca al responsable, finalizando el video cuando él toca a la puerta de la mujer y ella baja, le sonrío y acaricia al perro del hombre.

Este evento ficticio se complementó con la descripción del evento vivido, que fue escogido debido a la cercanía temporal con las entrevistas. Se utilizó el feriado de Halloween, Viernes 31 de Octubre de 2014, ya que las entrevistas se realizaron durante el mes de noviembre. Todo esto con el fin de poder contrastar ambas narrativas.

Con estas dos situaciones, lo que se buscaba era explorar y describir la riqueza, en base a la cantidad de detalles mencionados, junto con las características únicas de cada narrativa. Sin embargo, en el evento ficticio del video, las investigadoras tenían acceso a los hechos que el niño/a había visto, no así con Halloween, por lo que se elaboró una pauta control donde se detallaban los elementos centrales que debían estar presentes en la narrativa del video de manera que la historia tuviera coherencia y cohesión respecto de la trama de la historia. Esta pauta guió a las entrevistadora a la hora de profundizar en las



narrativas con el fin de lograr abordar los distintos elementos de la historia con los niños/as. Aquí se pudo observar aquellos niños/as que licitaban o no los principales elementos que debía tener la historia para representar una narrativa completa.

Esta pauta se elaboró en base al diseño de Stein y Gleen (1979), donde se mencionan siete elementos que son fundamentales para obtener una narrativa lingüísticamente completa. Estos son: 1) Locación física o temporal donde se lleva a cabo el evento; 2) El evento iniciador del conflicto; 3) La respuesta interna del protagonista; 4) El plan, grupo de intenciones formadas en la mente de la persona afectada por el evento iniciador; 5) Intento, lo que la persona hizo en su esfuerzo por ejecutar el plan; 6) La directa consecuencia del intento; y 7) La resolución de la historia. La pauta utilizada para esta investigación se adjunta en el Anexo 4.

En el caso específico de este trabajo, el protocolo de entrevista NICHHD fue aplicado de la siguiente manera: el paso 1 de Introducción y el paso 2 relativo a la Construcción de la Relación se aplicó de la misma manera que se describe en el manual. En el paso 3 de entrenamiento de la memoria episódica se preguntó sobre el feriado de Halloween, siguiendo los pasos que se indican en el protocolo. Con respecto al paso 4, donde comienza la parte sustantiva de la entrevista (y en el caso de ser aplicado a niños que han sido víctimas de agresiones sexuales, comienzan las preguntas en torno al hecho que se investiga), en nuestra investigación introducimos el video como hecho a "investigar". De esta forma todas las preguntas de esta fase que hacen referencia al hecho abusivo que pudo haber vivido el niño/a, fueron adaptadas para que dieran cuenta de la información del video que se les mostró a los niños/as. Así se continuó con la fase 5 de Indagación.

Desde aquí, se comenzó a utilizar como guía la pauta elaborada con los hechos más relevantes sobre el video que el niño debía mencionar.

Durante la fase 6 de Descanso, se revisó en la guía que elementos no habían sido nombrados por el niño. Así, en la parte 7 de obtención de información que no ha sido mencionada por el niño/a y la 8, se busco indagar a través de preguntas abiertas o dirigidas los elementos faltantes. La parte 9, relativa a la develación del hecho abusivo no fue considerada para efectos de esta investigación. Finalmente la etapa 10 y 11 del protocolo fueron aplicadas sin modificaciones.

## 6. Procedimientos

Previamente al acceso a la muestra, se realizó un proceso de entrenamiento por parte de los investigadores del proyecto Bicentenario a las 2 entrevistadoras, en la aplicación del instrumento de entrevista, protocolo NICHD. Esto se realizó durante el mes de octubre 2014, durante el cual, además de la revisión de literatura relevante, se realizaron 4 entrevistas pilotos, con dos pre-escolares y con dos adolescentes. Todo el material fue revisado y aprobado por el equipo de investigación.

Posteriormente se realizó el contacto con el director del Liceo Manuel de Salas, quien autorizó la realización del estudio y se definieron los plazos y acuerdos conjuntos para realizar las entrevistas. Para esto se solicitó y obtuvo aprobación del encargado académico de cada ciclo escogido: pre-escolar, escolar y adolescente. En conjunto se escogieron aquellos cursos de cada ciclo que cumplieran con los criterios de inclusión de la muestra.

Una vez hecho esto, se realizaron reuniones de apoderados en cada curso escogido con el fin de entregarles toda la información necesaria y los consentimientos (adjuntos en anexo 5) y fichas médicas (anexo 3) para la participación de sus hijos/representados en las entrevistas. La mayoría de los apoderados se llevó estos documentos para revisarlos en privado y aquellos que decidieron participar, enviaron de vuelta al colegio los escritos firmados, con sus hijos/representados.

Una vez que se tuvieron los consentimientos firmados por los apoderados de cada niño/a, se constituyó la muestra y se procedió a coordinar las entrevistas con los coordinadores de ciclo. Fueron ellos en conjunto con los profesores jefes del curso quienes acordaron los horarios en que era más conveniente realizar las entrevistas, para interferir lo menos posible en las actividades académicas.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante el mes de noviembre del año 2014, durante la jornada de clases, en salas privadas del establecimiento educacional, seleccionadas previamente para tales efectos.

Antes de comenzar cada entrevista, se realizó la lectura y explicación del asentimiento (Adjunto en Anexo 6) a los niños, niñas y adolescentes, y se les pidió su firma, para lo cual todos los niños/as escogidos aceptaron participar.

Luego de esto, se procedió a mostrar el video que constituía el evento ficticio y posteriormente se comenzó la aplicación del protocolo de entrevista. Este procedimiento se repitió de la misma forma para todos los casos de manera individual.

Tanto la aplicación del protocolo de entrevista como la muestra del video se realizaron en una sesión, no sobrepasando un total de duración de 25 minutos por cada caso. Todas las entrevistas realizadas fueron grabadas en audio y en video.

Una vez realizadas todas las entrevistas, se procedió a transcribirlas para tener los texto que posteriormente serían codificados.

## **7. Análisis de datos**

### 7.1 Análisis Cuantitativo

Con el fin de realizar una adecuada organización y análisis de las distintas categorías obtenidas en las narrativas de los niños, niñas y adolescentes, se realizó un análisis de datos cuantitativo descriptivo a través de la distribución de frecuencias y de algunas comparaciones. De esta forma se pueden observar los valores obtenidos por cada grupo etario en relación a los detalles nombrados y dependiendo del tipo de evento (montado o vivido) (Hernández, Fernández, Baptista, 2010). Es importante tener en cuenta que, considerando el tamaño reducido de la muestra en la presente investigación, todas las comparaciones y descripciones señaladas a continuación tienen un carácter preliminar y exploratorio, y solo descriptivos a la población que se tuvo acceso, ya que no pretenden en ningún momento dar cuenta de parámetros poblacionales.

Las entrevistas fueron codificadas en las distintas sub variables señaladas en el anexo 1, guiándose por el Manual de Codificación de Variables NICHD y el Libro de códigos de calidad del análisis de contenido de la entrevista en entrevistas investigativas NICHD

(Luther, et al. 2014). Con estos datos se realizó la categorización para el análisis de frecuencias de los elementos a analizar.

Junto con esto se realizó un análisis comparativo exploratorio utilizando el programa SPSS versión 20.0 y las pruebas estadísticas Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney ambas para muestras independientes. La primera se utilizó para comparar las distintas categorías entre los 3 grupos etarios: pre-escolar, escolar, adolescente. La segunda prueba nos permitió observar las diferencias y similitudes entre las distintas categorías asociadas a uno de los dos eventos, montado o vivido (Hernández, Fernández, Baptista, 2010).

En el análisis de las narrativas se atendió a indicadores de extensión, considerando la cantidad de palabras por enunciado o respuesta de los niños, niñas y adolescentes, la coherencia estructural, referida a los elementos presentes que dan sentido a la narrativa y la describen y la cohesión, vinculada a los elementos lingüísticos que dan sentido a la descripción anterior (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005). Esto se realizó con las narrativas de Halloween y del Video. Finalmente se realizó la integración de ambas categorías y se generó la comparación de narrativas por grupo etario.

## 7.2 Análisis Cualitativo

Luego de realizar el análisis cuantitativo se realizó un análisis narrativo temático de cada entrevista, mediante el cual se obtuvieron las categorías de análisis cualitativo.

El tipo de análisis narrativo temático utilizado en la presente investigación, se enmarca dentro de los estudios narrativos con una perspectiva de la investigación social cualitativa. Desde esta mirada permite aunar distintos elementos que emergen de las narrativas, como son las distintas etapas del desarrollo, la época y por sobre todo historias de vida o momentos vividos en un contexto determinado (Bernasconi, 2011).

El análisis narrativo puede ser descrito como "una forma de indagación sobre la práctica narrativa y los relatos que personas, grupos e instituciones componen en y sobre la vida social" (Bernasconi, 2011, página 13-14).

Junto con esto permite mirar la narrativa desde el constructivismo al pensarla como un agente básico que organiza las experiencias humanas y por lo tanto la realidad de cada uno. De esta forma al estudiar y analizar los relatos que las personas, en este caso los niños, niñas y adolescentes, presentan podemos tener una aproximación al conjunto de prácticas sociales y culturales que constituyen su realidad (Bernasconi, 2011).

Dentro de este tipo de análisis Riessman (2008) distingue tres tipos de aproximación analítica a la narrativa: el análisis temático, estructural y dialógico, los cuales no son excluyentes. El primero permite dar cuenta sobre el contenido de lo narrado y como éste se relaciona con los recursos lingüísticos y culturales disponibles, desarrollando las principales temáticas organizativas, las secuencias de eventos o personas involucradas en la historia (Bernasconi, 2011; Capella, 2011). En segundo lugar, el análisis estructural se relaciona con el relato en sí mismo y como éste se estructura desde el punto de vista lingüístico, quiere decir, de qué manera es utilizado el lenguaje verbal y no verbal para construir la historia. Finalmente, se encuentra el análisis dialógico, el cual busca conocer aquellos elementos relacionados con la entrevista en sí misma, el contexto en el cual se desenvuelve el narrador y los interlocutores involucrados, tomando en cuenta la dinámica relacional que entre ellos se genere (Bernasconi, 2011; Capella, 2011).

Para efectos de esta investigación, se ha considerado abarcar los tres niveles de análisis con el fin de incluir aquellos elementos más representativos de cada uno y que permitan dar cuenta de la complejidad y diversidad observada en las diferentes narrativas obtenidas. Sin embargo, el análisis temático es aquel que ha tenido mayor desarrollo.

En relación al eje temático, se analizaron las principales temáticas emergentes de las narrativas. Debido a la preponderancia dentro de las narrativas de los niños, niñas y adolescentes, se consideró relevante incorporar y describir aquellas personas, tipo de evento asociadas a ellas, emociones, descripciones de sí mismo y gustos personales que se presentaron en las narrativas de los niños, niñas y adolescentes.

Dentro del eje estructural se han tomado en consideración los aspectos paralingüísticos que fueron parte importante de la conformación de las narrativas descritas, específicamente todos los gestos y movimientos corporales y verbales que complementaron o formaron la narrativa producida. Finalmente para el análisis dialógico

fue uno de los ejes centrales considerar los aspectos evolutivos del narrador, por lo que dentro de esta área, el nivel evolutivo de cada niño, niña y adolescente, jugó un rol fundamental en el análisis.

Para el análisis de las entrevistas, estas fueron grabados y transcritos con el fin de realizar el análisis sobre las transcripciones (Crossley, 2007 en Capella, 2013). Se consideró fundamental incluir en estas transcripciones la totalidad de los elementos narrativos, destacando los silencios, lapsus, titubeos, modismos (Cornejo, Mendoza, Rojas, 2008). Específicamente en esta investigación, esto se amplió a incluir los gestos y movimientos que los niños/as realizaban con el fin de aportar a la narrativa verbal, considerando que todas las entrevistas fueron video-grabadas.

De esta forma, en un primero momento se analizó cada entrevista por separado, obteniendo toda la información destacada anteriormente. Posteriormente se realizaron cuadros resúmenes, que permitían aunar la información obtenida en los 3 rangos etarios, pre-escolar, escolar y adolescente, y diferenciando por género.

## RESULTADOS

A continuación se presentarán los resultados del estudio los cuales se dividieron en dos apartados principales, relacionados con los objetivos específicos de esta investigación. En primer lugar se describirán los resultados cuantitativos para luego pasar al análisis cualitativo.

### 1. Análisis Cuantitativo

En este apartado se describirán los principales elementos observados en las narrativas de los niños, niñas y adolescentes, respecto de la estructura narrativa presente en el evento vivido de Halloween y el evento montado del Video. Esto se realizará en base a la longitud de las respuestas, considerando la cantidad de palabras por cada respuesta de los entrevistados durante el protocolo y junto con esto, la cantidad de detalles mencionados, lo cual se relaciona con la riqueza de las respuestas, que para fines de esta investigación tuvo relación con los detalles observados al realizar la codificación de las entrevistas, los cuales fueron explicados anteriormente y detallados en el Anexo 1.

Junto con esto, se realizó un análisis comparativo, que por consideraciones del tamaño reducido de la muestra fue de carácter preliminar y exploratorio. En un primer momento se analizaron los tres grupos etarios, comparando entre ellos todos los detalles utilizados diferenciando en Halloween y el Video. Para esto se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis, la cual es una prueba no paramétrica, para diferencias de grupo con más de dos variables y para muestras independientes con datos ordinales. Estas variables se relacionan con el tamaño de la muestra y con las expectativas de la investigación, ya que no se pueden establecer parámetros poblacionales (Hernández, Fernández, Baptista, 2010). El nivel de significancia utilizado para comparar los detalles de los tres grupos (pre-escolar, escolar, adolescente), fue de 0.05, esto quiere decir que todas aquellas variables que obtuvieran por debajo de este valor se observaría una diferencia estadísticamente significativa.

Posteriormente, para poder dar cuenta de cuáles eran estas diferencias y entre qué grupos se daban, se realizó una comparación entre todos aquellos detalles que habían resultado significativos en la prueba anterior, además de incluir una comparación entre los

grupos etarios conjugándolos por pares, para poder hacer todas las combinaciones, quedando las comparaciones organizadas de esta forma:

- Pre-escolar <-> Escolar
- Pre-escolar <-> Adolescente
- Escolar <-> Adolescente

La comparación exploratoria se realizó aplicando la prueba U de Mann-Whitney, la cual se utiliza con grupos de dos variables con muestras independientes y datos ordinales. También es una prueba no paramétrica, asociada al tamaño de la muestra (Hernández, Fernández, Baptista, 2010). El nivel de significancia utilizado en esta prueba fue de 0.016, esto debido a que el margen de error debía ser más exhaustivo al comparar los grupos de a pares, por lo que el 0.05 utilizado anteriormente se dividió por la cantidad de grupos que se iban a comparar, en este caso 3.

Es importante considerar que estos elementos fueron analizados en base a dos tipos de relatos. El primero es el "evento vivido" que hemos definido anteriormente, y hace referencia al feriado de Halloween que los niños/as vivieron. El segundo guarda relación con el evento montado presentado a los niños/as, en este caso el Video que busca conocer el tipo de narrativas, relacionadas con un hecho del cual los sujetos no han sido parte activamente. Es por esto que los resultados serán expuestos de esta forma: en primer lugar los hallazgos sobre el relato de Halloween; en segundo lugar los hallazgos sobre el relato del Video y finalmente la comparación entre ambos, lo cual tiene relación con los tres primeros objetivos específicos de esta investigación.

### 1.1 Análisis de las Narrativas de Halloween

A continuación se mostrarán los resultados obtenidos con la prueba Kruskal-Wallis. En la tabla N° 1 se resumen los promedios por cada grupo, así como las diferencias que fueron significativas entre los distintos detalles de la narrativa de Halloween.



Tabla N° 1: Caracterización detalles en la narrativa Halloween.

	Halloween				
	Pre-escolar	Escolar	Adolescente		
Detalle	Promedio	Promedio	Promedio	Significancia	Kruskal-Wallis
<b>Cantidad Palabras</b>	487	642	1088	0,064	5,483
<b>Persona</b>	9	12	13	0,349	2,103
<b>Objeto</b>	11	11	15	0,232	2,921
<b>Emoción Positiva</b>	1	1	4	0,819	0,399
<b>Emoción Negativa</b>	0.3	3	2	0,019*	7,971
<b>Respuesta Tercera Persona</b>	5	5	13	0,272	2,605
<b>Respuesta Primera Persona</b>	23	11	25	0,016*	8,233
<b>Ubicación</b>	7	9	14	0,103	4,554
<b>Acción</b>	28	37	62	0,036*	6,668
<b>Pensamiento</b>	4	4	8	0,021*	7,736
<b>Sensación</b>	1	1	2	0,05	6,009
<b>Tiempo</b>	16	14	29	0,042*	6,329
<b>Respuesta Central</b>	16	6	24	0,114	4,335
<b>Respuesta Periférica</b>	11	10	13	0,899	0,212
<b>Gestualidad</b>	3	3	2	0,662	0,826

Nota: \* $p < 0.05$

En relación a la tabla anterior, a modo general se puede decir que en el relato de Halloween de los pre-escolares, las respuestas tienden a ser en primera persona, incluyendo diversas personas, acciones y objetos. Junto con esto se puede observar que incorporan referencias temporales y pensamientos, además de contribuir con respuestas

centrales que aportan nuevos elementos a la narrativa. Sin embargo, se aprecian escasas referencias a emociones y sensaciones.

Por otro lado, en las narrativas de los escolares se incluyen acciones y referencias temporales y espaciales de ubicación, además de incluir personas y objetos a su relato. Éste tiende a ser en primera persona y presentan una mayor cantidad de respuestas periféricas que entregan detalles sobre los hechos narrados. Junto con esto, se puede dar cuenta de que integran emociones y pensamientos a sus relatos

En relación a los adolescentes se aprecia que sus narrativas incluyen diversas acciones, así como referencias temporales y de ubicaciones. Sus respuestas tienden a ser en primera persona y a entregar detalles centrales sobre la historia. Junto con esto, se observa que su relato incorpora personas y objetos, así como diversas emociones. Aportan con algunas referencias a sus sensaciones y pensamientos.

Entre las comparaciones por grupos, se pudo observar una diferencia estadísticamente significativa entre las variables emociones negativas, las respuestas en primera persona, las acciones, el pensamiento y el tiempo.

La cantidad de palabras, las personas nombradas, los objetos, las emociones positivas, las respuestas en tercera persona, la ubicación, las sensaciones, las respuestas centrales y periféricas y la gestualidad no presentaron diferencias entre los distintos grupos. Sin embargo, es posible dar cuenta de una tendencia en relación a una progresión en determinados detalles que se van incorporando con la edad, entre estos, la cantidad de palabras, las acciones y las referencias temporales mayormente.

La siguiente tabla N°2, entrega las comparaciones significativas entre las combinaciones de grupos, respecto de los detalles que si presentaron diferencias. Aquí se aplicó la prueba para dos variables U de Mann-Whitney.

Tabla N°2: Comparaciones entre grupos. Relato de Halloween.

Detalle	Halloween					
	Pre-escolar = Escolar	U	Pre-escolar = Adolescente	U	Escolar = Adolescente	U
<b>Emoción Negativa</b>	0,008*	14,5	0,16	20	0,109	19
<b>Respuesta Primera Persona</b>	0,001*	4,5	0,916	30,5	0,017	22,5
<b>Acción</b>	0,288	32	0,017	9	0,064	16
<b>Pensamiento</b>	0,106	25,5	0,008*	6,5	0,154	20,5
<b>Tiempo</b>	0,743	41	0,05	13	0,221	10,5

Nota: \*  $p < 0.016$

Como se puede observar en la tabla N°2, las diferencias más significativas se obtuvieron en primer lugar entre los pre-escolares y los escolares, los cuales mostraron variaciones en las Emociones Negativas, siendo los escolares quienes presentaban mayor cantidad en este ámbito. En cambio en los detalles de Respuestas en Primera Persona, fueron los pre-escolares quienes tuvieron mayores referencias.

Entre los pre-escolares y adolescentes se pudo observar que las variaciones se presentaron en los Pensamientos, siendo el grupo de adolescentes el que presentó una mayor cantidad de referencias a estos detalles en sus narrativas de Halloween.

Finalmente, entre los escolares y los adolescentes, no se determinó ninguna diferencia estadísticamente significativa al compararlos por separado.

### 1.2 Análisis de las Narrativas del Video

A continuación se mostrarán los resultados obtenidos con la prueba Kruskal-Wallis. En la tabla N° 3 se resumen los promedios por cada grupo, así como las diferencias que fueron significativas entre los distintos detalles para las narrativas del Video.

Tabla N°3: Caracterización detalles de la narrativa Video.

DETALLE	VIDEO			Significancia	Kruskal-Wallis-Chi cuadrado
	Pre-escolar	Escolar	Adolescente		
<b>Cantidad Palabras</b>	346	449	622	0,011*	9,093
<b>Persona</b>	3	3	3	1	0
<b>Objeto</b>	4	5	6	0,218	3,049
<b>Emoción positiva</b>	1	1	1	0,333	2,196
<b>Emoción negativa</b>	1	1	2	0,03*	6,99
<b>Respuesta tercera persona</b>	14	9	13	0,11	4,41
<b>Respuesta primera persona</b>	0	0	0	0,449	1,6
<b>Ubicación</b>	3	4	7	0,038*	6,537
<b>Acción</b>	15	17	22	0,011*	9,052
<b>Pensamiento</b>	2	8	12	0,014*	8,593
<b>Sensación</b>	0	0	0	0,964	0,074
<b>Tiempo</b>	12	5	5	0,042*	6,326
<b>Respuesta Central</b>	13	6	11	0,021*	7,741
<b>Respuesta Periférica</b>	2	4	3	0,197	3,25
<b>Gestualidad</b>	0	6	5	0,001*	14,957

Nota: \*  $p < 0.05$

Considerando la tabla anterior, se puede dar cuenta de aspectos generales descriptivos sobre cada grupo. En relación al relato de los pre-escolares sobre el Video, se puede observar que las respuestas son en tercera persona y entregan respuestas centrales en relación a la historia. Junto con esto se aprecia la incorporación de acciones y respuestas con temporalidad. Tanto los objetos como referencias a emociones, pensamientos y

ubicaciones son escasas. La cantidad de personas se ajusta con las descripciones que fueron consideradas en el video.

En las narrativas de los escolares, las respuestas tienden a presentar variedad de acciones y pensamientos. La narrativa se orienta en tercera persona y las respuestas centrales predominan, así también se incorpora el uso de la gestualidad. En menor medida se observan referencias temporales y a objetos, así como las emociones. La cantidad de personas se ajusta a las descripciones del video.

Finalmente los adolescentes entregaron una variedad de acciones en sus relatos, aportando diversos pensamientos a estos. Las respuestas fueron en tercera persona y pudieron referir detalles centrales sobre la historia que describían. En menor medida se observaron referencias temporales y de ubicación, así como los objetos y las emociones mencionadas. El uso de gestualidad también se incorporó en sus narrativas. Al igual que los otros dos grupos, la cantidad de personas se ajusta a las descripciones del video.

En relación a las comparaciones entre los tres grupos etarios, se pudieron observar diferencias significativas entre las variables de los detalles de cantidad de palabras, emociones negativas, ubicación, acción, pensamiento, tiempo, respuestas centrales y gestualidad.

No se pudieron apreciar diferencias en las variables de personas, objetos, emociones positivas, respuestas en tercera persona, respuestas en primera persona, sensaciones y respuestas periféricas. Sin embargo, se puede observar una tendencia a la estabilidad en las categorías de emoción positiva, persona, respuesta en primera persona y sensación. No así con las respuesta periférica, donde se observa una progresión a medida que aumenta el rango etario. Finalmente las respuestas en tercera persona presentan una progresión peculiar, diferente al resto de los detalles, siendo mayor en los grupos extremos.

En la siguiente tabla N°4, se muestran las comparaciones significativas entre las combinaciones de grupos, respecto de los detalles que si presentaron diferencias en las narrativas del video. Aquí se aplicó la prueba para dos variables U de Mann-Whitney.

Tabla N°4: Comparación entre grupos Video.

	VIDEO					
	Pre-escolar = Escolar	U	Pre-escolar = Adolescente	U	Escolar = Adolescente	U
<b>Cantidad de Palabras</b>	0,22	30	0,002*	2,5	0,079	17
<b>Emoción negativa</b>	0,438	36	0,015*	9,5	0,037	14,5
<b>Ubicación</b>	0,097	25	0,019	9,5	0,199	22
<b>Acción</b>	0,268	31,5	0,006*	5,5	0,024	12
<b>Pensamiento</b>	0,203	29,5	0,003*	3,5	0,096	18
<b>Tiempo</b>	0,036	19,5	0,028	11	0,768	32
<b>Respuesta Central</b>	0*	1	0,63	27	0,882	33,5
<b>Gestualidad</b>	0,001*	5	0,001*	21	0,429	27

Nota: \* $p < 0.016$

En primer lugar, como se puede observar en la tabla anterior, las diferencias entre el grupo pre-escolar y el escolar, están ubicadas en las Respuestas Centrales, donde los pre-escolares mostraron mayores referencias a este detalle, a diferencia de las Gestualidades donde los escolares tuvieron más narrativas relacionadas con esto.

En relación a los pre-escolares y adolescentes, se pudieron distinguir numerosas diferencias, siendo en la mayoría de estas, el grupo de adolescentes quien presentaba un mayor número de menciones en los detalles de la Cantidad de Palabras, las Emociones Negativas, las Acciones, los Pensamientos y la Gestualidad. A diferencia del detalle Respuesta Central, donde fueron los pre-escolares quienes presentaron un mayor número de referencias en sus narrativas.

En las relaciones entre escolares y adolescentes, no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre estos grupos.

### 1.3 Comparación entre los resultados de las narrativas de Halloween y el Video.

En la tabla N°5 a continuación, se pueden apreciar los promedios presentados en cada relato, integrando las respuestas de los niños/as de los diferentes rangos etarios, así como las diferencias significativas comparadas por relato a través de la prueba Mann-Whitney U.

Tabla N°4: Comparación relatos.

	<b>Halloween</b>	<b>Video</b>		
<b>Detalle</b>	<b>Promedio</b>	<b>Promedio</b>	<b>Significancia</b>	<b>U</b>
<b>Cantidad de palabras</b>	708,46	460	0,016*	206,5
<b>Personas</b>	11,04	3	0*	26
<b>Objetos</b>	13,27	4,69	0*	126,5
<b>Emoción Positiva</b>	1,38	0,81	0,186	269,5
<b>Emoción Negativa</b>	1,27	1,58	0,174	266
<b>Respuesta Tercera Persona</b>	7,12	11,85	0,001*	149
<b>Respuesta Primera Persona</b>	18,92	0,04	0*	0
<b>Ubicación</b>	9,58	4,77	0,002*	168
<b>Acción</b>	40,5	17,69	0*	49,5
<b>Pensamiento</b>	4,54	7,42	0,41	227
<b>Sensación</b>	0,96	0,12	0,001*	187,5
<b>Tiempo</b>	18,77	7,35	0*	94
<b>Respuesta Central</b>	14,42	9,5	0,741	320
<b>Respuesta Periférica</b>	11,15	2,69	0*	78
<b>Gestualidad</b>	2,69	3,81	0,553	306

Nota: \* $p < 0.05$

De la tabla anterior se puede observar un gran número de diferencias significativas entre el relato de Halloween y el Video. La gran mayoría de las diferencias que se observan tienen relación con una mayor cantidad de menciones en el relato de Halloween. De esta

forma las variables cantidad de palabras, personas, objetos, respuesta en primera persona, ubicación, acción, sensación, tiempo y respuesta periférica se presentaron de manera más frecuente y en mayor cantidad en este relato.

En relación a la variable respuestas en tercera persona, se pudo observar una diferencia estadísticamente significativa entre el relato de Halloween y el Video, siendo en este último donde se contabilizó un mayor número de veces.

Referente a aquellas variables que no presentaron diferencias significativas, se encuentran las emociones, tanto positivas como negativas, los pensamientos, la gestualidad y las respuestas centrales. Sin embargo, se puede describir una tendencia al aumento en la narrativa de Halloween en las variables de emoción positiva y respuesta central. De esta misma forma las categorías de emociones negativas, pensamientos y gestualidad tenderían a aumentar en el relato del Video.

## **2. Análisis Cualitativo**

En el siguiente apartado se presentará el análisis temático de las narrativas obtenidas de los niños, niñas y adolescentes en relación a las experiencias personales que ellos describieron durante la aplicación del protocolo, lo cual se relaciona con el cuarto objetivo específico.

Esta información se organizó de acuerdo a las áreas del desarrollo propuestas en esta investigación, las cuales son desarrollo cognitivo, afectivo y social. Cada una de éstas se vincula con diferentes unidades temáticas que se encontraron como relevantes a la hora de analizar las narrativas. Estas unidades corresponden a las personas significativas, descripción de sí mismo, tipos de pensamientos, gustos personales, emociones, respuestas en primera persona y respuestas en tercera persona. A su vez, estas unidades presentan sub-unidades que permitieron la organización de toda la información entregada por los niños, niñas y adolescentes. Junto con esto, se integrará en cada análisis las diferencias evolutivas halladas. Esto se explicita en la tabla N°5 a continuación:



Tabla N°5: Organización unidades y sub-unidades temáticas.

<b>Desarrollo Cognitivo</b>	Descripción de sí mismo	Habilidades Físicas
		Características de la Personalidad
		Intereses
		Lo que otros dicen de ellos
	Visión de mundo	Características Contextuales
		Características Temporales
<b>Desarrollo Social</b>	Familia Nuclear	Papá
		Mamá
		Hermanos
	Familia Extensa	Abuelos
		Tíos
		Primos
	No Familiar	Amigos
		Pareja papá/mamá
Cualquier persona nombrada que no esté considerada en las categorías F. Nuclear y F. Extensa.		
<b>Desarrollo Afectivo</b>	Identificación de emociones	Positivas
		Negativas
	Intereses y Motivaciones	Actividades lúdicas
		Actividades Recreacionales

Para ilustrar cada categoría, se mostrarán viñetas textuales de las narrativas obtenidas, las cuales servirán de ejemplo de las unidades temáticas que se presentan.

### 2.1 Elementos vinculados al Desarrollo Cognitivo

En relación a esta área del desarrollo se pudieron observar dos unidades temáticas centrales de las narrativas, la descripción de sí mismo y la visión de mundo. Como se mencionó anteriormente, cada una de estas presenta sub-unidades que ayudan a integrar y comprender mejor las múltiples referencias presentes en las narrativas.

### 2.1.1 Descripción de sí mismo

Aquí se consideró la descripción que los niños, niñas y adolescentes hacían de sí mismos a partir de habilidades físicas, características psicológicas, intereses y lo que otros decían de ellos. Cabe destacar que esta categoría no fue preguntada explícitamente en el protocolo, sin embargo se agregó al análisis, debido a la gran cantidad de referencias que se hacían a partir de la pregunta "¿Qué te gusta hacer?". Desde aquí los niños y niñas se describían en algunas ocasiones a partir de características físicas, psicológicas, intereses y lo que otros decían de ellos. En base a estas descripciones fue que se pudo describir en detalle aquello que para los niños constituía un elemento central sobre su visión de sí mismo.

#### *Descripción de sí mismo a través de características y habilidades físicas.*

En esta categoría, los niños y niñas aludían a sus características físicas por una parte relacionadas con la edad y el peso, y por otra parte a sus habilidades para jugar videojuegos y para realizar deporte.

En general, se puede dar cuenta que el grupo con más referencias a esta categoría es el escolar. Tanto las niñas como los niños mostraron diversas características asociadas a sus capacidades físicas, siendo esto minoritariamente en el grupo de adolescentes y pre-escolar.

En relación a las diferencias de género se pudo observar que los hombres hacían más referencias al deporte, mientras que las mujeres a su aspecto físico y la edad.

*"...Además que yo tenía sobrepeso y... o sea, no sobrepeso pero era más gordita entonces ya, había que hacer deporte..." (Caso 24, mujer, 17 años).*

*"Me gusta mucho hacer deporte, también soy bueno para los videos juegos (...) Emmm pero si tuviera que elegir entre los videos juegos y el deporte preferiría el deporte"*  
(Caso 16, hombre, 10 años).

*"No sé como se llaman los dulces, pero... yo no sé leer aun, pero estoy aprendiendo"*  
(Caso 6, hombre, 6 años).

*Descripción de sí mismo a través de características de la personalidad*

En esta área se incluyeron todas las referencias directas que los niños, niñas y adolescentes manifestaron como características propias relacionadas con su personalidad.

En relación a esto, los principales elementos que se pudieron observar tienen que ver con un positivismo en la visión de mundo, vergüenza, preocupación en relación a los espacios físicos y sentimientos de cambio en torno a la llegada de la adolescencia.

*"Salimos con mi mamá, como a las... más o menos como a las 3, y llegamos y como que a mí me dan pánico los ascensores y tuvimos que subir por las escaleras (...) Me daba miedo que estuvieran cerradas o algo así, porque una vez en el GAM estábamos subiendo por unas escaleras y la puerta estaba cerrada, la de arriba, y entonces tuvimos que subir por otra y bajar de ahí. Entonces en el... el, uy, se me olvidó en donde iba"*  
(Caso 18, mujer, 11 años).

*"Eeh...me metí (a scout) cuando iba en otro colegio, me metí al San Gaspar y ahí me metieron a una patrulla y partí siendo como, como la niña chica nueva y después fui creciendo en Scout y como pensando distinto y creciendo como, como por dentro y por fuera, porque igual he cambiado mucho desde que llegué, que tenía como 11 a ahora que tengo 15"* (Caso 21, mujer, 15 años).

Al igual que el apartado anterior, los pre-escolares no presentaron referencias, siendo el grupo escolar quien resaltó en referencias. Los adolescentes presentaron escasas narrativas en esta área.

Las diferencias de género que se pudieron observar mostraban que los hombres tendían a nombrar aspectos positivos, mientras que las mujeres aspectos negativos, tanto de sí mismo como de su relación con el entorno.

*"Es que siempre le veo el lado positivo a las cosas (...) Ehhh si algo me deprime de los demás, o por ejemplo, se pegaron, se golpearon, no sé, le hago el chiste para no sufrir, para que se entretengan y se sientan mejor"* (Caso 16, hombre, 10 años).

*"Como que no sé, no soy muy sociable, pero igual cuando no sé, me presentan a alguien que es hijo de un amigo de mi mamá, igual me junto con él y todo eso, pero no soy así de hablar con alguien y decir hola ¿cómo te llamas?, eso" (Caso 15, mujer, 11 años).*

*Descripción de sí mismo en relación a intereses.*

Dentro de los intereses que tuvieron un mayor protagonismo se encontraban aquellos que involucraban alguna actividad para desempeñar en un futuro laboral, el pasar tiempo con el grupo de pares y las parejas, los roles sociales y algunas actividades recreacionales como escuchar música.

El grupo adolescente y escolares fue el que mostró una mayor variedad y descripción de intereses, sobre todo vinculados al pasar tiempo con el grupo de pares y el rol social. Mientras que los pre-escolares se enfocaron más en las actividades recreacionales.

*"Bueno, acá en el colegio soy representante de los estudiantes, me gusta esa pega de organizar, de hacer que la gente se interese y participe" (Caso 26, mujer, 17 años).*

*"Y cómo se llama esto, yo siempre he sido adicta a la música porque me gusta cómo suena, excepto la música clásica. Me gusta el rock, pero nunca me gusta así tan, tan alocado. Me gusta la música media que no es ni tan alocada ni tan tranquila" (Caso 13, mujer, 8 años).*

*"Me gusta compartir con mis amigos y no me gusta como estar solo (...) Ehhh mis mejores amigos nos confiamos mucho de las cosas, si tenemos problemas hablamos, hablamos entre nosotros" (Caso 16, hombre, 10 años).*

*Descripción de sí mismo en relación a lo que otros dicen.*

En este apartado se consideraron aquellas características que los niños, niñas y adolescentes mencionaban que otras personas habían dicho sobre ellos. De esta forma, aquello que se encontró fue que estas referencias estaban hechas en base a aptitudes de los niños/as. Esto solo se observó en el grupo escolar y adolescente.

Es importante señalar, en relación al género, que solo se observaron descripciones para esta área por parte de mujeres.

*"Mis amigas también bailan donde yo voy a bailar y bailo con ellas, y es muy divertido (risas) (...) La paso bien. Además como que todos me dicen que bailo bien, entonces me gusta... sentirme así"* (Caso 20, mujer, 12 años).

### 2.1.2 Visión de mundo

En esta temática, se observaron descripciones en torno a características contextuales del ambiente y situaciones ocurridas principalmente durante el feriado de Halloween, además de descripciones sobre las percepciones personales en torno a características del tiempo transcurrido en distintas situaciones y las distancias recorridas.

*"Donde queda por allá, fuimos tan lejos, tan tan tan lejos para nada porque estaba cerrado, porque era sábado, entonces no, era viernes"* (Caso 13, mujer, 8 años).

En los tres grupos se presentaron referencias a estas temáticas, sin embargo el grupo escolar y adolescente fueron los que presentaron mayores referencias a las descripciones del contexto.

*"Y cómo se llama esto, fuimos a pedir dulces, tuvimos camas saltarinas, también tuvimos unos tacataca y muchas cosas entretenidas"* (Caso 13, mujer, 8 años).

*"La pasé bien en Halloween, pero me asusté un poco, porque habían como gritos e igual fue entretenido porque nunca había tenido un Halloween así, siempre era como pedir dulces y ahora fue como de verdad el Halloween que quería tener"*  
(Caso 20, mujer, 12 años)

## 2.2 Elementos vinculados al Desarrollo Social

En este apartado, se consideraron las relaciones interpersonales como factor fundamental al momento del análisis de las narrativas, ya que fue una de las categorías con mayor riqueza que surgió del protocolo de entrevista y un elemento relevante a la hora de caracterizar el desarrollo social de niños, niñas y adolescentes.

En este proceso se tomaron aquellas personas que eran mencionadas por los participantes y luego se analizaron las sub-unidades que relacionaban a estas personas con un contexto o acción específica. Junto con esto se realizó una división más amplia de las personas nombradas con el fin de ordenar la presentación de los datos:

- Familia Nuclear: papá, mamá, hermanos.
- Familia Extensa: abuelos, tíos, primos.
- No Familiar: pareja mamá/papá, amigos y cualquier persona nombrada que no esté considerada en las categorías familia nuclear y familia extensa.

Para cada una de estas unidades se lograron relacionar diversas actividades o situaciones las cuales dan cuenta, a través de la narrativa del niño, niña o adolescente, del tipo de vínculo establecido.

#### Familia Nuclear

A modo general, dentro de la familia nuclear, y en general en todas las sub-unidades, la mamá es aquella persona que fue más reconocida en distintas actividades en las diferentes narrativas de los niños, niñas y adolescentes. Los contextos a los cuales se relaciona esta figura tienen que ver con actividades cotidianas, como jugar, salir de paseo y comer mayormente. Junto con esto aparece una característica que no es apreciada por los niños/as en otras figuras, esto es, las soluciones que la figura materna aporta en las actividades cotidianas, como cocer, arreglar algo, etc. Otras actividades con que se relacionan a la madre es el dormir, cocinar y compartir tiempo de ocio. Todo lo anterior da cuenta de una visión positiva de la figura materna en la gran mayoría de los casos y en todos los grupos etarios.

*"También me gusta pasear con mi mamá (...) Y también, cuando mi mamá me prepara algo rico y compra un heladito yo le doy un abrazo" (Caso 9, mujer, 6 años).*

*"Ya, eeh me levanté, tomé desayuno con mi mamá, ordenamos la casa un poco porque estaba bastante desordenada, eeh me alisté el bolso para ir donde mi amiga (...) como a las 7 salimos de mi casa al supermercado para comprar como bebida, papas fritas y todas esas cosas y mi mamá me fue a dejar a la casa de mi amiga" (Caso 22, mujer, 14 años).*

De forma excepcional un adolescente nombró las discusiones como parte de su relación con la madre, sin embargo se asocia a elementos propios de la edad y el establecimiento de límites.

Luego, la siguen la figura paterna, quien también se vincula a las salidas y jugar, sin embargo, estas actividades también son vistas por los niños y niñas como una acción de cariño. Así, el juego se mezcla con situaciones de afecto que los niños/as reconocen en esta figura.

*"Y luego nos quedamos un poco a platicar (...). Yo no sabía dónde íbamos a prender la fogata y luego mi papá me mostró que era en la playa" (Caso 14, hombre, 8 años).*

Los hermanos finalmente son relacionados con el juego en la mayoría de los casos en los grupos pre-escolar y escolar; sin embargo en los adolescentes, los hermanos toman un rol más simétrico, mostrando una mayor cercanía e importancia en sus actividades diarias.

*"Estoy muy rodeado con la música, en mi casa hay muchos instrumentos, con mi hermano tocamos mucha música porque supongo que fue el sueño frustrado de mi papá, aprender a tocar instrumentos" (Caso 23, hombre, 15 años).*

*"Aww (mi hermano) es la persona más importante para mí. Mi hermano tiene 25, tiene 10 años más que yo, y somos súper súper unidos, vive conmigo o sea un poco, como que siempre está conmigo, se preocupa mucho de mí " (Caso 21, mujer, 15 años).*

Aunque en todos los grupos se presentaron referencias a las figuras de la madre, el padre y los hermanos, los grupos pre-escolar y escolar mostraron mayor cantidad de narrativas en relación a la familia nuclear.

### Familia Extensa

En relación a los abuelos, estos son identificados como una figura de contención y fuente de afecto, a través de comidas, regalos o juegos especiales, que no se realizan con los padres. Todos los grupos presentaron referencias a esta figura.

*"En la mañana vemos tele, me lavo los dientes, hago pipí, también un rato duermo, mi abuela me lleva al colegio porque yo no sé manejar"* (Caso 7, hombre, 6 años).

Los tíos que aparecen en las narrativas están relacionados en su mayoría a salir de paseo, durante el fin de semana de Halloween. Los primos, al igual que los hermanos, constituyen una figura relacionada a la diversión y el juego, aunque esta figura aparece mayormente en los pre-escolares.

*"Fuimos a buscar dulces con mi tía, ehm igual vimos hasta tarde películas...en la mañana fuimos a un asado con mi prima que iban a ir todos los primos y... mi primo grande, mi hermano, mi prima y mi otra prima"* (Caso 3, mujer, 5 años).

### No Familiar

En relación con esta sub-unidad de análisis, una de las principales figuras que aparece son los amigos y el grupo de pares, como compañeros de colegio. Las actividades y contextos que los niños/as relacionan con sus amigos tienen que ver con jugar, conversar, salir de fiesta y compartir en general. Sus principales motivaciones van orientadas a la recreación y compartir intimidad con ellos. Este grupo tiene tanta relevancia dentro de las narrativas de niños, niñas y adolescentes que se posiciona similar a la figura materna en relación a la cantidad de referencias en torno a diferentes situaciones que son consideradas como importantes por los niños/as.

Aquí si se pudieron observar diferencias importantes de un grupo etario a otro. En primer lugar, el grupo pre-escolar relaciona de manera casi absoluta a sus amigos con actividades recreacionales como jugar algún deporte o computador. Ambas actividades son vistas por ellos como compartir su tiempo con sus amigos.

*"También me gusta mucho jugar con mi amiga M. y con la V. jeje (...) La M. tiene 8 años y es mi vecina y ella me invita muchas veces a su casa"* (Caso 2, mujer, 5 años).

A medida que avanzan en edad, el grupo escolar, comienza a manifestar otros intereses en relación a los amigos y aquí se pueden observar diferencias de cercanía mucho más marcadas entre unos y otros, donde aparecen los mejores amigos, quienes se posicionan como una figura de primera prioridad, alcanzando casi la misma importancia que la figura



materia en sus descripciones de las narrativas. Ahora las actividades se orientan a compartir su tiempo conversando y hablando sobre sus distintas problemáticas.

*"Su hija menor es la A. que es mi mejor amiga y también mi mejor amiga es la C., ehhh como se llama esto la A. hizo su cumpleaños en Halloween"* (Caso 13, mujer, 8 años).

*"Y a un amigo que es como mi amigo del alma, a él le entregué la mayoría de los dulces"*  
(Caso 16, hombre, 10 años).

Finalmente los adolescentes enfocan gran parte de sus narrativas a la descripción de actividades y situaciones con los amigos. Aquí ya no se observan diferencias tan notorias en la división de los roles de amistad como el grupo escolar, sin embargo aparece la figura de la pareja o pololo tomando un rol protagónico en la definición de sus actividades. Otro elemento novedoso de este grupo son las fiestas, las cuales representan una de las formas de relacionarse con su grupo de pares más importantes.

*"Fui... a la casa de unos amigos, nos encontramos allá, fuimos... yo fui con mi polola, son amigos míos de 3°medio, que era un grupo que varias veces nos juntábamos..."*  
(Caso 23, hombre, 15 años).

### 2.3 Elementos vinculados al Desarrollo Afectivo

Dentro de esta área se identificaron dos grandes temáticas, las cuales fueron centrales al momento de analizar las narrativas que emergían de los niños, niñas y adolescentes. Por un lado está la identificación de emociones; ésta fue dividida en dos sub-unidades más: emociones positivas y emociones negativas, las cuales fueron diferenciadas de acuerdo a la distinción que realiza Papalia et al. (2004), con el fin de poder organizar la información para el análisis; sin embargo los resultados son expuestos de manera integrativa y con una mirada constructivista de éstas.

Por otro lado se tomó en cuenta la temática de los intereses y motivaciones que aparecían en las narrativas. La mayoría de estos se relacionaba íntimamente con sus personas significativas, ya que constituyen una esfera de su vida en la cual se sienten a gusto.

### 2.3.1 Identificación de Emociones

Como se mencionó anteriormente, este apartado se sub-dividió en dos categorías. Es importante señalar que aquí se consideraron todas aquellas referencias que los niños, niñas y adolescentes hacían sobre cómo se sentían respecto de diferentes aspectos o eventos que habían vivido, tanto en el evento vivido (Halloween), como en la fase introductoria de la entrevista.

A nivel general la identificación tanto de emociones positivas como aquellas negativas, fue equilibrado, abarcando una amplia gama de emociones, desde la tristeza, el aburrimiento, la vergüenza, hasta la alegría máxima. Esto se pudo observar en todos los grupos etarios.

En relación a la diferencias entre las distintas etapas evolutivas, fueron muy importantes las diferencias que se dieron. En primer lugar, el nivel pre-escolar presentó escasas referencias a emociones, tanto personales como de otras personas, identificándose el desagrado y el agrado frente a ciertas situaciones, el estar divertido y la vergüenza. Las que predominaron en este grupo fueron aquellas emociones relacionadas con el agrado a jugar con sus pares y las figuras significativas y el evento de Halloween. Junto con esto, los hombres presentaron el mayor aporte de narrativas con referencias emocionales en este grupo.

*"(En Halloween) recibimos dulces con mi (...) y... y yo les pasé dulces y la pasé súper bien" (Caso 5, hombre, 6 años).*

Respecto al nivel escolar, destaca la gran cantidad de referencias emocionales que se observaron. Resaltando el aburrimiento, el enojo o rabia hacia otras personas, pena gatillada por otras personas, celos vinculados al grupo de pares, miedo en relación a un contexto amenazante y vergüenza frente a la situación de entrevista actual. Junto con lo anterior se observaron referencias emocionales orientadas al afecto de las figuras significativas. Cabe destacar que dentro de las mujeres de este grupo se presentó una mayor cantidad de referencias en torno a estas emociones.

*"Entonces ahí conversamos un poco y había un niño de otro curso y que tenía un mejor disfraz que el que la A. tenía. Entonces como que se enojó o sea no se enojó, se puso como celosa, no sé, después se fue y conversamos y eso" (Caso 15, mujer, 11 años).*

*"También me gusta, me gusta ir a la casa de mis abuelos, porque son muy cariñosos conmigo, y yo también con ellos"* (Caso 17, hombre, 10 años).

Por otro lado, se pudieron observar una gran cantidad de emociones referidas al feriado de Halloween y sus actividades. Estas fueron ambivalentes, al presentarse en algunos casos agrado o desagrado frente a situaciones similares, como pedir dulces, o salir fuera de Santiago por el fin de semana largo. Además se pudo dar cuenta de la preocupación frente al poco control del medio durante Halloween.

*"Halloween fue muy chanta, solo compramos dulces nosotros, nadie abría la puerta, al menos tuve dulces porque me pasaron dulces en mi casa, muy chanta Halloween pero al menos salimos a caminar"* (Caso 10, hombre, 7 años).

En relación a los adolescentes se pudieron identificar variadas emociones. Las referencias a este apartado incluían narraciones relacionadas con las actividades favoritas y las personas significativas.

Por un lado se pudo dar cuenta de emociones como el agrado y la alegría que produce el escuchar música, pasar tiempo con el grupo de pares cercano y la familia nuclear, además de realizar alguna actividad recreacional como scout, danza o deportes.

Por otro lado se pudo dar cuenta de emociones vinculadas al cansancio por la carga académica y estrés por peleas con el grupo de pares y las parejas.

En este grupo las mayor cantidad de narrativas que daban cuenta de emociones fueron por parte de las mujeres, ya que en este grupo, solo un hombre hizo referencia a éstas. Debido a lo anterior, las diferencias de género fueron difíciles de observar.

*"Me acuerdo que estaba medio mal con mi pololo y... y quería solamente despejarme, no pensar en nada"* (Caso 26, mujer, 17 años).

### 2.3.2 Intereses y motivaciones

Este apartado se sub-dividió en dos grandes temáticas: Actividades lúdicas y Actividades recreacionales, las cuales a su vez tienen otras sub-categorías que ayudan a comprender la variabilidad de gustos e intereses de los niños, niñas y adolescentes.

Dentro de este apartado, aquellos intereses relacionados con la temática Actividades lúdicas, presentaron una mayor descripción narrativa por parte de los tres niveles evolutivos. Destacando el jugar computador, pintar y realizar deporte, siendo el futbol, el principal deporte practicado.

Por otro lado, la temática que abarcaba las Actividades recreacionales, se pudo observar que aquellas más relevantes para los niños, niñas y adolescentes fueron ver televisión, dormir, estar con la familia, estar con los amigos, escuchar música, comer, tocar algún instrumento, cantar y bailar.

En el grupo de pre-escolar, los juegos fueron la temática dominante, donde resaltaban aquellos que no vinculaban a sus pares de manera directa para realizarlo, tales como jugar computador o alguna consola y pintar, estando esto presente tanto en mujeres como en hombres.

*"Emmm... Ahhh... Ir a la plaza cuando me aburro y puedo jugar con mi play, juego un juego que es todo cuadrado que se llama Minecraft"* (Caso 8, hombre, 5 años).

Los escolares, por su parte preferían aquellos juegos que no incluyen necesariamente a un otro, como es jugar computador. Sin embargo, en esta etapa se incluían más deportes, entre los que destacan el futbol, la natación y andar en bicicleta. Junto con esto se agregan algunas actividades, sin embargo éstas no incluyen a los pares o sus adultos significativos. Las que más destacan en este grupo son el ver televisión y escuchar música. Relacionado con esto surgen otros intereses ligados al arte, como son la danza y actuación.

*"Emmm, jugar fútbol, me gusta ser arquero...No siempre es muy divertido ser arquero así que a veces me gusta ser jugador, pero me gusta más ser arquero y a veces soy árbitro".*

(Caso 10, hombre, 7 años)

*"Me gusta ver tele, el compu, me gusta pintar, dibujar, escuchar música, a veces ir a la plaza, cocinar, jugar con mi gatito y mmmmm eso. O sea también me gusta pintarme las uñas a veces o jugar con mi pelo".* (Caso 15, mujer, 11 años)

Finalmente el grupo de los adolescentes aparecen con mucha preponderancia la temática de las actividades recreacionales, casi desapareciendo de sus narrativas las actividades lúdicas. Aquellas que son más nombradas se relacionan con el grupo de pares y en compartir intereses en común con otros. Aquí destaca el pasar tiempo con los amigos y la pareja, escuchar música, leer, tocar algún instrumento musical. Las actividades de carácter social y comunitario también destacan, apareciendo los grupos de scout, los movimientos estudiantiles y los grupos de debates.

Respecto de las diferencias de género, en este grupo destaca el carácter artístico de las mujeres, sobre el carácter intelectual de los hombres. Así, las mujeres narraron mayormente actividades relacionadas con la danza y la música, mientras que los hombres preferían la lectura y las conversaciones en torno a temáticas contingentes.

*"Ehhh... leer más que nada, conversar con los amigos, estar con mis amigos, escuchar música". (Caso 25, hombre, 16 años).*

*"Me gusta hacer música, canto en el conjunto del colegio, estoy en el diferenciado, estoy aprendiendo acordeón, me gusta bailar mucho". (Caso 26, mujer, 17 años).*

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el siguiente apartado se expondrán los principales resultados que se pueden destacar de la presente investigación. Junto con esto se discutirá sobre los aportes y limitaciones que se presentaron a lo largo del estudio, además de considerar las proyecciones futuras y sus implicancias en el quehacer clínico infanto-juvenil.

Es importante destacar que tanto el objetivo general como los objetivos específicos, relacionados con la caracterización de las narrativas de niños, niñas y adolescentes, pudieron ser desarrollados con éxito. Esto se podrá observar a través de la exposición de los principales resultados de la parte cuantitativa y cualitativa de esta investigación, en conjunto con la revisión bibliográfica realizada.

En relación a los objetivos específicos, en primer lugar se puede dar cuenta que en los tres primeros, relacionados a la caracterización de las narrativas a nivel estructural, se observó una tendencia a mostrar mayor cantidad de detalles y respuestas centrales en la narrativa sobre el evento vivido (Halloween) en todos los grupos etarios. Junto con esto, las diferencias a nivel evolutivo más significativas, se observaron entre el grupo pre-escolar y los otros dos, considerando que entre el grupo escolar y adolescente no se observaron diferencias estadísticamente significativas .

Respecto al objetivo específico número cuatro, que daba cuenta del análisis temático de las narrativas, se puede concluir, a modo general, que se presentaron una gran variedad de temáticas en cada área del desarrollo. El grupo pre-escolar, tuvo una tendencia a enfocar sus temáticas en la realización de juegos y el compartir con las figuras significativas, en especial la figura materna, con un escaso reconocimiento de emociones. El grupo escolar por su parte, tendió a incluir mayor realización de actividades, como escuchar música o practicar deportes, sin embargo, los juegos siguieron predominando. Las figuras significativas tienen una presencia preponderante, aunque los pares comienzan a tomar un lugar significativo en sus vidas, sobre todo aquellos que son reconocidos como mejores amigos. Se aprecia una amplia gama de emociones en sus narrativas. Por último, el grupo adolescente deja de lado los juegos, para introducirse en actividades relacionadas con el grupo de pares, los cuales pasan a tomar un rol fundamental en la definición de su identidad, a la vez que buscan tomar un rol más activo

dentro de la sociedad al involucrarse en actividades sociales y en beneficio de otros. La identificación de emociones es variada y referente a distintas situaciones. Esto se puede comprender en relación a lo planteado en la literatura sobre los logros evolutivos en las distintas etapas, donde se puede apreciar que tanto a nivel social como emocional, los niños/as van pasando por etapas similares a las observadas en esta investigación (Piaget, 1991; Papalia, et al. 2004; Serra, et al. 2013).

Por otro lado, de manera general, es importante mencionar que existen múltiples elementos que son fundamentales a la hora de analizar y caracterizar una narrativa, como son la memoria, la concentración, la atención, los aspectos contextuales, etc. Sin embargo, en la presente investigación se pudo dar cuenta de aquellos aspectos específicos que se abordaron, considerando el tipo de entrevista que se utilizó, en relación a las variables de los detalles y las temáticas abordadas en relación al protocolo, esto es el feriado de Halloween y el video mostrado.

Otro aspecto importante y que da sentido a los hallazgos encontrados en esta investigación, es el uso del protocolo de entrevista NICHD como instrumento de recolección de información sobre eventos. Este protocolo es uno de los más utilizados a nivel mundial y ha demostrado su eficacia en la calidad de las respuestas obtenidas relacionadas especialmente con narrativas libres, vinculado al tipo de preguntas abiertas (Lamb et al. 2007).

Por lo anterior, es posible señalar a modo general que el protocolo de entrevista entregó relatos con gran cantidad de detalles, tanto respuestas en primera persona, como en tercera persona. Junto con esto se apreciaron respuestas centrales en los tres grupos etarios, entregando narrativas completas a nivel estructural y que eran claras de entender por las entrevistadoras.

En relación a las diferencias comparativas que se observaron, cabe desatacar que éstas fueron de carácter exploratorio y preliminar, y que en ningún momento se buscó establecer parámetros normativos con los análisis sobre los resultados obtenidos. Sin embargo, sí se buscó entender las diferencias observadas dentro de esta investigación, considerando la población específica que se caracterizó, desde un marco evolutivo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que se presentaron diferencias significativas en el relato en aquellas variables de detalles que podrían estar más relacionados con la adquisición de habilidades cognitivas ligadas a la edad y a factores sociales y emocionales, propios de las distintas etapas evolutivas planteadas en esta investigación, como lo son las ubicación, las acciones y el tiempo. En este sentido, se pudo observar en los resultados que las referencias temporales y de ubicación van aumentando con la edad y éstas se vuelven más precisas, en la manera de determinar diferentes distancias, describir locaciones físicas y tener una mayor conciencia del tiempo transcurrido. Lo cual se puede observar en la literatura, donde la temporalidad por un lado y el reconocimientos de objetos y de diferentes contextos asociados, va aumentando a medida que se amplían las habilidades cognitivas (Piaget, 1991; Papalia et al. 2004). De esta misma manera, las acciones se relacionan con un aumento en el vocabulario, al estar ligadas a los verbos que se utilizan al narrar (Serra, et al. 2013).

Junto con esto, cabe destacar que entre los dos tipos de relatos, Halloween y Video, se pudieron observar un gran número de diferencias significativas, donde la narrativa de Halloween tuvo un mayor número de referencias a las variables detalles de las que se observaron en la narrativa del Video a modo general en los tres grupos etarios utilizados, dando cuenta de que el protocolo de entrevista podría obtener relatos más completos a nivel de estructura, en aquellas narrativas sobre hechos que los niños/as han experimentado. Esto podría dar cuenta de que aquellos eventos que son novedosos y provocan un impacto en la vida del niño, generan representaciones mentales poderosas que se mantienen más estables y que permiten narrar el evento de manera más completa (Stein, 1997). Todo esto, siempre relacionado a los recursos físicos, cognitivos, contextuales y verbales que los niños, niñas y adolescentes adquieren con la edad (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

De esta forma se pudo observar que la organización tanto estructural como temática de las narrativas se desarrollaban en conjunto con los principales logros evolutivos, considerando las principales temáticas referidas en la literatura dependiendo de la etapa evolutiva. Así, los grandes ejes que guían el desarrollo pudieron ser observados en las narrativas experienciales (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005; Aravena, 2011; Borzone, et al. 2011). Los pre-escolares por su parte presentaban narrativas más cortas, acotadas al



contenido preguntado, la cantidad de palabras era menor que los otros grupos, para algunos era difícil recordar el feriado que había sido hace algunos días, tendían a generalizar sus narrativas y relacionarlas con situaciones cotidianas. Por otro lado los escolares se mostraron mucho más dispersos en sus narrativas, incorporando temáticas propias, describiendo en mayor profundidad aquello que narraban, sin agregar información central sobre lo que se les preguntaba. Finalmente los adolescentes se mostraron mucho más analíticos en sus narrativas, las cuales fueron más extensas, relacionando distintos hechos entre sí, lo cual permitía comprender de manera más sencilla aquello que se quería contar.

Otros aspectos específicos que se pudieron observar, tienen que ver con las variables de detalles. En primer lugar un aspecto central en todas las narrativas fue su extensión. Esta fue considerada en base al total de palabras de niños, niñas y adolescentes en ambos eventos preguntados (Halloween y Video). Este aspecto nos muestra la sucesiva progresión que van teniendo las narrativas conjuntamente con el desarrollo cognitivo de niños y niñas, debido a que se observó que en los pre-escolares el promedio de palabras era de 417, en los escolares fue de 546 y en los adolescentes de 855. Tal como se expuso, el uso del lenguaje y su adquisición van avanzando a medida que avanza la escolaridad (Papalia, et al. 2004).

Aunque este eje no resultó tener una diferencia estadísticamente significativa, se pudo apreciar el progresivo aumento en la cantidad de palabras que se observaba en pre-escolares, escolares y adolescentes, presentando estos últimos casi el doble que el primer grupo. Lo cual se condice con lo observado en la literatura sobre el uso del lenguaje oral (Papalia, et al. 2004; Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005). Éste es un importante reflejo de los logros adquiridos a nivel del desarrollo cognitivo, vinculándose con la adquisición de nuevas herramientas mentales que permiten describir y analizar la realidad de maneras más diversas (Serra et al. 2013).

Junto con apreciarse un aumento en el uso del vocabulario, se pudo observar en esta investigación que habían elementos evolutivos que sí presentaron diferencias significativas vinculadas principalmente al desarrollo cognitivo. Estas fueron las referencias a Ubicaciones, Acciones y Tiempo, tanto en las narrativas del Video como de Halloween. Las tres dan cuenta de distintos elementos evolutivos que van adquiriendo los

niños, niñas y adolescentes a medida que crecen. En primer lugar, las referencias a Ubicaciones, en el caso particular de esta investigación, como se señaló, fueron vinculadas tanto a descripciones espaciales del lugar donde habían estado los niños/as, como a direcciones y ubicaciones geográficas asociadas a un determinado sitio. El aumento en la descripción, detalles y orientación en torno a los sitios donde se había estado, puede dar cuenta de una percepción del mundo mucho más amplia, enfocada en características propias del entorno, pudiendo incluir en sus narrativas, no solo los aspectos que para el sí mismo son relevantes como en la etapa pre-escolar, donde priman el egocentrismo (Piaget, 1991), sino que también incorporar características más concretas de la realidad y en la adolescencia aspectos más globales. Esto también se relaciona con los conocimientos que se van adquiriendo en la escuela sobre geografía, la cual busca entregar herramientas que aporten a la visión global del mundo y la comprensión dinámica del territorio, pudiendo identificar, caracterizar y representar las distintas distribuciones y patrones del espacio geográfico (Gobierno de Chile, 2009).

Las referencias de Tiempo que se utilizaron en esta investigación, estaban relacionadas con todo aquello que diera cuenta de una referencia temporal en la narrativa del niño. En esta investigación se pudo observar que en los pre-escolares y escolares la mayoría de las menciones a esta variable guardaban relación con conectores temporales como después, luego, entonces. Junto con esto, el grupo escolar incorporaba posibles horarios y tiempos transcurridos en distintas situaciones, sin embargo la seguridad de estos no era clara en sus narrativas. Los adolescentes por su lado integraban todo lo anterior junto con una claridad más precisa de los horarios y los días que habían ocurrido los eventos narrados. De esta forma, las inclusiones que se pudieron observar daban cuenta de la noción de temporalidad descrita por Piaget (1991), la cual se va incrementando a medida que avanzan los años. Por lo anterior, el niño/a va teniendo nociones más complejas sobre el tiempo, lo que le permite evaluar y comprender de manera más completa los eventos que suceden a su alrededor y pudiendo integrar diferentes hechos en secuencias temporales lógicas, lo que permite considerar eventos que han ocurrido en el pasado, presente y aquellos que podrían llegar a suceder.

Finalmente las Acciones, están directamente vinculadas con el incremento del vocabulario. Así el uso de verbos y adjetivos por sobre los sustantivos aumenta

notoriamente en el grupo de adolescentes, lo cual se condice con la literatura en aquello relacionado al lenguaje oral y sus logros en relación a la edad (Serra, et al. 2013).

Otros dos elementos que resaltaron en la revisión de los resultados, fueron las diferencias encontradas en las respuestas relacionadas con las Emociones Negativas, presentes en ambas narrativas, y sobre las Respuestas en Primera Persona, la cual solo se observó en la narrativa de Halloween.

La primera variable, sobre Emociones Negativas, tuvo una relación directa con lo encontrado en el análisis temático y estructural de la narrativa, mostrando una marcada tendencia del grupo escolar a las referencias sobre este tema. Esto tiene especial relevancia al ser un elemento presente en la literatura sobre las características de los preadolescentes, los cuales están viviendo los primeros cambios hormonales y donde los estados de ánimo fluctuantes son frecuentes (Papalia et al. 2004). Aunque los inicios de esta etapa dependen de múltiples factores, tanto sociales como individuales, actualmente se pueden situar entre las edades de 8 y 12 años (UNICEF, 2011), por lo cual, el rango Escolar utilizado en esta investigación abarcaría este periodo.

Como se pudo observar en los resultados, las principales emociones categorizadas como negativas se vinculaban a la rabia y el desagrado frente a distintas situaciones. En esta etapa, la vergüenza ya se entiende y forma parte de las situaciones cotidianas que viven los niños/as (Papalia et al. 2004). Esto podría ser fuente de temores vinculados a hacer el ridículo frente al grupo de pares, quienes también comienzan a tomar un rol más importante y central en la vida de los niños/as en esta etapa, aspectos que pudieron ser observados en las narrativas de los niños, vinculados al desagrado y preocupación por las opiniones de sus amigos y de los adultos significativos.

Como señala Capella y Mendoza (2011) el hito más relevante que marca la etapa escolar, es la entrada en la escolarización formal, que en conjunto con los inicios en los cambios físicos vinculados a la pre-adolescencia, van a traer consigo mayores exigencias por parte del medio. Esto relacionado sobre todo a la tolerancia a la frustración y el control sobre las emociones que resulten inapropiadas en relación al contexto (Cole & Kaslow, 1988, en Capella y Mendoza, 2011). Este control de las emociones que se espera, va a estar sujeto a diferentes factores que pueden favorecer o perjudicarlo, relacionado sobre todo con los

referentes emocionales y conductuales que tienen los niños/a. Así la familia, el grupo de pares, la escuela, son ejemplos que el niño/a seguirá (Capella y Mendoza, 2011). De esta forma las emociones observadas en esta investigación pueden ser vinculadas a estos procesos nuevos que experimenta el escolar, al enfrentarse a cambios contextuales que podrían provocar una mayor inestabilidad emocional.

No obstante lo anterior, es necesario tener en cuenta aspectos particulares del grupo observado, ya que las emociones descritas podrían estar relacionadas a los cursos específicos que se tuvo acceso en el Liceo Manuel de Salas, vinculándose a alguna situación de estrés particular o alguna contingencia relacionada a los cursos escogidos.

Debido a los resultados expuestos referentes a las emociones, podría ser importante considerar alguna intervención orientada a la prevención de futuras dificultades mayores en la salud mental de los niños/as, específicamente en este grupo etario del Liceo y como posible desarrollo a futuro, considerar investigaciones que incluyan mayor población para poder dar cuenta si esto se puede generalizar a la población escolar de nuestro país como problemática a ser abordada en la escuela y en la psicoterapia.

Junto a lo anterior, es importante tener presente que el contexto de entrevista desarrollado en esta investigación podría haber sido vivenciado como una situación de estrés y de prueba, que podría generar vergüenza y temores en torno a equivocarse, hecho que fue manifestado en algunas entrevistas.

Por otro lado las Respuestas en Primera Persona observadas en las entrevistas, dan cuenta del uso de pronombres personales en primera persona y artículos posesivos, además de las referencias personales que hacían los niños/as. A modo general, en las narrativas sobre Halloween, se presentaron mayor cantidad de referencias a esta variable que en la narrativa sobre el Video. Lo anterior podría dar cuenta de las diferencias tanto a nivel estructural en el uso del lenguaje al referirse a un evento vivido y personal, como a nivel temático, donde el relato alude a referencias personales continuamente. Esto podría dar cuenta de la importancia de las narraciones sobre eventos que han sido vividos, ya que no solo afectaría la temática que se alude, sino también el lenguaje y las palabras que se utilizan para hablar sobre esto.

Junto con esto y en relación a las diferencias entre grupos etarios, se pudo dar cuenta que en los pre-escolares y adolescentes se observó una mayor referencia a estos elementos que en el grupo escolar. Esto se podría relacionar al egocentrismo que menciona Piaget (1991) estando presente en un primer momento en los pre-escolares, entendiéndolo desde las necesidades vinculares y emocionales de la primera infancia y en la adolescencia, referido a la importancia de la independencia y los sentimientos de grandeza asociados a la edad.

Por todo lo anterior, y respondiendo a los tres primeros objetivos, se puede concluir que las diferencias significativas en los relatos, se pudieron observar en aquellos detalles que se relacionan de manera más directa con procesos vinculados a la adquisición del lenguaje, que se han descrito en la literatura (Porto, et al. 2012; Sánchez, et al. 2007) como un mayor vocabulario y conceptos específicos que se adquieren en la escuela. Junto con esto se presentaron elementos descritos en la literatura, que pudieron ser identificados como propios de la edad referidos a características emocionales y del desarrollo del sí mismo en procesos de identidad de acuerdo a las distintas etapas del desarrollo (Piaget, 1991; Papalia et al. 204; Capella et al. 2004).

Además de lo anterior y considerando los resultados del presente estudio en respuesta al objetivo número cuatro específicamente, es posible concluir de manera general que las narrativas van adquiriendo mayor complejidad y mayor cantidad de descripción a medida que la edad avanza, esto vinculado a las temáticas observadas en respuesta a un mismo evento, Halloween.

Por un lado, fue posible dar cuenta de una amplia variedad de contenidos, los cuales se orientaban a dos áreas fundamentalmente, las descripciones de sí mismo y las relaciones interpersonales. En primer lugar, es importante señalar que las descripciones de sí mismo que se incluyeron, comenzaron a aparecer de manera espontánea -ya que no era parte del protocolo de entrevista- en las narrativas de los escolares. Este grupo relacionó en primera instancia las actividades recreacionales preferidas como parte de su identidad, lo cual habla de elementos significativos que han sido descritos en la literatura, sobre la configuración de identidad, como un proceso mayoritariamente social, donde se toma conciencia del sí mismo. Las personas comienzan a sentir la necesidad de ser reconocidos por otros en su individualidad, para lo cual se debe iniciar la descentración

(Sepúlveda, 2013). Aunque el proceso de configuración de la identidad comienza cuando se nace, con las referencias de las figuras significativas, no es hasta finales de la tercera infancia donde esta temática se vuelve un eje de la vida (Papalia, et al. 2004). En esta investigación se pudo observar que en la etapa escolar, los niños y niñas presentaron narrativas que buscaban vincular sus gustos personales con características propias, ya fueran de la personalidad o físicas, tales como la edad, el peso, la timidez, las habilidades para algún deporte, entre otras. Lo cual puede dar cuenta de los inicios de la búsqueda de características que los distinguen de los demás, así como de la búsqueda por el respeto mutuo y la formación de un juicio sobre sí mismo que repercutirá en su percepción de la realidad (Sepúlveda, 2013).

Todo lo anterior, se pudo apreciar en los adolescentes; sin embargo, en ellos se integraron referencias temáticas en relación a la identidad, vinculadas a actividades e intereses. De esta forma, los adolescentes resaltaban la lectura, la música y actividades sociales como scout o el movimiento estudiantil. Esto último se vincula especialmente con lo descrito en la literatura, sobre las nuevas motivaciones que tiene el joven, de analizar su rol en la vida, hacer planes, tener una postura crítica sobre lo que se le presenta en la realidad, tanto en sus relaciones interpersonales como hacia sí mismo (Piaget, 1991; Sepúlveda, 2013).

Por otro lado, un segundo aspecto relevante a la hora del análisis temático fueron las relaciones interpersonales. De esta unidad, se pudieron observar dos grandes ejes que movilizaban las narrativas: por un lado estaba la familia y por otro el grupo de pares.

En primer lugar, el rol que la familia ocupaba en las narrativas analizadas fue significativo, ya que las figuras descritas aparecían en todas las esferas de su vida. Como se pudo observar, la figura materna fue aquella que resaltó en cuanto a menciones como a contextos asociada. La importancia que tomó en los relatos fue transversal a los distintos grupos etarios. Sin embargo, en el grupo pre-escolar y escolar, fue donde estaba más presente. En relación a las situaciones que se vinculaban con la madre, fueron de carácter diversos, incluyendo actividades de cuidado, como la alimentación, el baño, el dormir; actividades recreacionales, como jugar, ver televisión o películas; establecimiento de normas y situaciones de salidas, a comprar o de paseo. El rol destacado de las figuras significativas en la infancia ha sido ampliamente descrito en la literatura, aportando a la

formación del individuo en desarrollo desde todas las áreas en crecimiento (Piaget, 1991; Sepúlveda, 2013, Papalia et al. 2004). Junto con esta figura, se observó también la importancia del padre, los hermanos, y los abuelos, los cuales tenían roles significativos a la hora de jugar, pero también en situaciones de afecto. Un aspecto importante que se puede integrar a la mirada de la familia en las narrativas es la incorporación de las parejas de los padres y madres. Aunque esta temática no estuvo incorporada dentro de la subunidad Familia Nuclear o Extensa, sino que en la No Familiar, se pudo dar cuenta que muchas veces aparecían relacionadas al contexto y actividades que se realizaban con las figuras familiares. Esto podría ser incorporado como un nuevo elemento en la constitución familiar en relación al contexto social actual.

Relacionado al grupo de pares, es importante señalar que estos aparecieron, al igual que la figura materna, de manera transversal en las narrativas de los tres grupos etarios. Los elementos que fueron variando con la edad se relacionan con las actividades vinculadas a este eje temático. De esta forma, en el grupo pre-escolar, los amigos se presentaban con gran frecuencia en el relato y en situaciones recreacionales, como jugar a la pinta, la escondida, jugar juegos de computador o dibujar. Hecho que discrepa en parte con lo descrito en la literatura en relación a las principales temáticas de las narrativas en esta edad, donde la tendencia se orientaría a la violencia, la rivalidad entre hermanos y las aventuras (Serra, et al. 2013). Sin embargo, esto podría tener relación con las diferencias en las muestras donde se han analizando estas temáticas, considerando variables culturales distintas a las de nuestro país. Lo anterior también puede estar relacionado a las preguntas específicas del protocolo aplicado en esta investigación, en las cuales se guiaba al niño a narrar sobre un evento específico.

En relación a los escolares, el rol de los pares en sus narrativas se puede apreciar de manera marcada, y sobre todo las diferencias establecidas en la cercanía de algunos amigos, identificándolos como "mejores amigos". Esto se pudo observar en la literatura, al ser un eje central en la socialización y el rol diferenciador que tiene el grupo de pares en esta etapa (Papalia, et al. 2004). Junto con esto, las actividades asociadas a los pares continuaban siendo aquellas recreacionales, sin embargo, se incluían mayores situaciones de intimidad, como contarse secretos, conversar de los problemas, entre otros.

Finalmente los adolescentes, incorporaron en sus narrativas de manera preponderante a los pares tanto en las menciones a la variable de personas como en sus actividades. De esta forma, los amigos, ya no diferenciados de manera tan marcada como en el grupo anterior, son centrales en todo lo que realizan los jóvenes. La familia y la figura materna pasan a segundo plano, incorporando a sus pares como referentes en sus actividades y motivaciones cotidianas. Ahora el nivel de intimidad entre los amigos es más marcada, sumando las parejas a su vida. Junto con esto, se realizan actividades que incluyen el conversar de diversos temas y pasar tiempo en conjunto escuchando música, divirtiéndose en fiestas e incluso participando de actividades sociales como scout u organización estudiantil.

Considerando todo lo anterior e integrando los distintos resultados y en respuesta al objetivo general, podemos decir que las narrativas de niños, niñas y adolescentes en términos temáticos incluyen principalmente descripciones de sí mismo y sus figuras significativas, integrando familiares y amigos. Junto con esto se caracterizan por presentar aspectos de la estructura narrativa descrita a nivel internacional (Karmiloff, Karmillof-Smith, 2005; Serra, et al. 2013) incorporando diversos recursos lingüísticos para entregar coherencia y cohesión a sus narrativas como son el uso de verbos y adjetivos, pronombres, conectores temporales, además de pausas, espacios y diversos gestos que complementan la comprensión completa del relato.

Siguiendo lo anterior, en términos de las variaciones en las distintas etapas evolutivas, podemos decir que las narrativas de niños, niñas y adolescentes se caracterizan por ir aumentando la cantidad y calidad de las descripciones en torno al sí mismo, su familia y amigos, y sus sentimientos y emociones en torno a distintas situaciones que son de su interés personal y que se relacionan con las personas mencionadas. Junto con esto, se puede decir, que a medida que avanzan las etapas evolutivas, las narrativas son mas integradas y reflexivas entorno a la temática abordada, considerando distintos aspectos de la realidad en una misma narrativa.

Debido a lo anterior es importante resaltar los aportes de la presente investigación, considerando estos resultados como un acercamiento exploratorio y preliminar a una caracterización más completa de las narrativas de niños, niñas y adolescentes en nuestro país, desde una perspectiva constructivista evolutiva, y considerando una muestra de



población general que no presenta necesariamente alguna patología moderada o grave asociada. Todo esto con el fin de poder aportar al conocimiento de la infancia en general y en particular a la clínica infanto-juvenil, entregando un primer acercamiento y comenzando a generar conocimientos sobre el desarrollo narrativo en la infancia, y como éste es una muestra clara de aquello que los niños viven e interpretan como su realidad.

Lo anterior, relacionado con la propuesta constructivista de la narrativa como constructora de realidad que se plantea como eje referencial de este trabajo. A partir de la literatura y de lo observado en la narrativas analizadas, se puede dar cuenta que aquello que los niños relatan como sus experiencias significativas en torno a un evento vivido, es también en la mayoría de los casos, aquello que se posiciona como metas del desarrollo en las distintas etapas evolutivas. De esta forma, los amigos, la familia, las actividades, la escuela, el sí mismo, son temáticas que muestran aquello que para el niño, niña y adolescente es relevante y se configura, como dice Bruner (2004), en una interpretación personal de los hechos ocurridos.

Conocer esta interpretación es fundamental en el quehacer clínico infanto juvenil, ya que nos permite aproximarnos a los niños/as desde su propia visión de los hechos considerando sus distintas capacidades evolutivas, lo cual es un factor primordial a tener en cuenta a la hora de hacer psicoterapia.

En relación a lo anterior, se puede señalar que esta primera aproximación del protocolo NICHHD de entrevista investigativa en la realidad chilena, puede ser considerado como un importante aporte a la psicología jurídica en nuestro país, considerando el marco investigativo que sustenta el presente trabajo. Se pudo dar cuenta de que el protocolo sí entregaba relatos de calidad en consideración de los detalles, siendo claro y receptivo en todas las etapas evolutivas. Los relatos obtenidos, aportaron importante información en relación a la consideraciones evolutivas que se deben tener a la hora de obtener y analizar las narrativas. Junto con esto cabe destacar que esta investigación, en conjunto con el trabajo realizado por Parra (2015), incorporan los primeros lineamientos referenciales a modo general sobre un dispositivo de análisis de las narrativas de niños/as frente al protocolo NICHHD, lo cual es un aporte para continuar desarrollando futuras investigaciones que incluyan mayores tamaños de muestra, más representativas de nuestros niños, niñas y adolescentes.

Otro aspecto que se considera importante recalcar es el carácter mixto de esta investigación, en tanto integra aspectos de la metodología cualitativa como cuantitativa. Esto es importante en la medida que permitió incorporar distintos elementos de la narrativa, tanto a nivel estructural como de contenido, realizando un análisis en profundidad de la gran cantidad de información obtenida. De esta forma, incorporando ambos aspectos, se pudo organizar la información de manera clara y aprovechar de la mejor manera posible los datos e información entregada por los niños, niñas y adolescentes.

Por otro lado, es importante considerar las limitaciones que se presentaron en esta investigación. Uno de los temas más relevantes es el número de la muestra, ya que como señala la literatura, el número mínimo con el que se podrían haber realizados descripciones a nivel cuantitativo es de 30 casos (Hernández, Fernández, Baptista, 2010). Sin embargo, esto no se pudo cumplir debido a distintas situaciones e inconvenientes que se presentaron en el proceso de toma de muestra. Debido a esto, los análisis cuantitativos realizados implican una aproximación preliminar, considerando que las comparaciones realizadas en esta investigación son exploratorias y por lo tanto las conclusiones no pretender ser definitivas sobre la caracterización normativa de las narrativas presentes en niños, niñas y adolescentes en Chile.

Por otro lado, es necesario tener presente el nivel socio-económico de la muestra escogida, ya que el Liceo donde se realizaron las entrevistas solo da cuenta de un sector de la población, relacionado con el sector medio-alto, al ser un establecimiento particular, no subvencionado (MINEDUC, 2015). Esto limita la posibilidad de generalizar a partir de esta muestra y pone un sesgo a la hora del análisis narrativo, ya que como se expuso anteriormente, la complejidad de las narrativas orales se ha mostrado que se relaciona directamente con los aprendizajes de lecto-escritura vinculados al ambiente familiar y la escuela (Sanchez, Borzone, Diuk, 2007). Por esto, al ser un liceo de clase media-alta, se podría considerar que los recursos y el fomento de la lectura como recurso intelectual y de conocimiento podría ser mayor que en otros contextos sociales. Junto con esto cabe mencionar que este Liceo en particular ha cumplido un rol social activo, al estar vinculado a la Universidad de Chile, desde sus inicios hasta el año 2002, siendo un establecimiento que promueve una educación laica y pluralista, promoviendo espacios de participación en

todos sus estamentos, en un marco de respeto y tolerancia (Liceo Manuel de Salas, 2015).

Es por lo anterior que se deben considerar nuevos estudios, que puedan considerar mayores tamaños muestrales y que puedan dar cuenta a nivel poblacional de las distintas variables estructurales y temáticas que están presentes en las narrativas de niños, niñas y adolescentes. Junto con esto, sería importante incluir mayor variedad socio-económica que permita tener una mirada más amplia del fenómeno de la narrativa, considerando variables evolutivas, pero también distintos estratos económicos, que puedan dar cuenta de las diversas realidades que están presentes en nuestro país.

En la misma línea, sería importante que las futuras investigaciones pudieran incluir en sus objetivos, consideraciones narrativas relacionadas a los instrumentos de recolección de datos, ya que este estudio se insertó dentro de un marco de referencia investigativo con un protocolo particular de entrevista. Sin embargo, otros instrumentos de recolección de información como la autobiografía y los relatos de vida y en general las técnicas que buscan conocer sobre las distintas esferas de las personas, podrían ser igual de enriquecedores para aportar al saber sobre la infancia y sobre la identidad de cada sujeto (Capella, 2013).

Finalmente cabe señalar la importancia y novedad de los estudios narrativos con un enfoque constructivista evolutivo en nuestro país. Esta investigación pretende mostrar la importancia de conocer aquello que es relevante para nuestros niños, niñas y adolescentes a la hora de entender los aspectos que para ellos son fundamentales de la realidad.

## REFERENCIAS

- Abraham, M., Brenca, R. & Guaita, V. (2009). Las destrezas narrativas en niños de 5 años: propuesta de un instrumento de evaluación clínica del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 9(1), 7-25.
- Alarcón, L. (2004). El discurso narrativo de niños en edad escolar: el caso de las construcciones atributivas. *Simposio La investigación y el desarrollo tecnológico en Querétaro*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Aravena, S. (2011). El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global de contenido y referencia personal. *Revista Signos*, 44(77), 215-232.
- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, 56, 9-36.
- Borzone, A., Plana, M. & Silva, M. (2011). Habilidades discursivas y representaciones mentales en niños pequeños. *Lenguaje*, 39(2), 365-394.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Morata
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social research*, 71 (3), 691-710.
- Bruner, J. (2009). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza editorial.
- Capella, C. (2011). *Hacia narrativas de superación: El desafío para la psicoterapia con adolescentes de integrar la experiencia de agresión sexual a la identidad personal*. Tesis doctoral. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2), 117-128.
- Capella, C., Contreras, L. & Vergara, P. (2004). Análisis de testimonio infantil desde una perspectiva evolutiva. En E. Escaff Silva y F. Maffioletti Celedón (Ed.), *Psicología Jurídica: Aproximaciones desde la experiencia* (pp. 99-121). Universidad Diego Portales.
- Capella, C., Mendoza, M. (2011). Regulación emocional en niños y adolescentes: artículo de revisión. Nociones evolutivas y clínica psicopatológica. *Revista Chilena de Psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia*, 22(2), 155-168.
- Capella, C. Escala, C.E. & Núñez, L. (2015). Intervención psicoterapéutica con niños y niñas que han sido víctimas de agresiones sexuales: Profundización en el uso de técnicas. Curso de Actualización de Post-Título dictado en la Universidad de Chile, Agosto, 2015.
- Casas, A., Castellar, R. & Soriano, M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 17(2), 227-232.
- Cornejo, M. (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psykhe*, 15(1), 95-106.
- Cornejo, M., Mendoza, F. & Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39.
- Feixas, G. & Villegas, M. (2000). *Constructivismo y psicoterapia*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Freeman, J., Epston, D. & Lobovits, D. (2001). *Terapia narrativa para niños*. Barcelona: Paidós.
- Gobierno de Chile, (2009). *Bases Curriculares: Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 7° básico a 2° medio*. Santiago, Chile.

- Gonçalves, O. (2002). *Psicoterapia cognitiva narrativa: Manual de terapia breve*. Bilbao, España : Desclée de Brouwer.
- González, J. (2007). Las narraciones y la tradición oral en el aula de preescolar. *SUMMA Psicológica UST*, 4(2), 129-136.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el Lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid: Ediciones Morta.
- Lamb, M.E., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. & Horowitz, D. (2007). Structured forensic interview protocol improves the quality and informativeness of investigative interviews with children: A review of research using the NICHD Investigative Interview Protocol. *Child Abuse & Neglect*, 31, 1201–1231.
- Lamb, M.E. & Katz, C. (2014). Allegations Rates in Forensic Child Abuse Investigation: Comparing the Revised and Standard NICHD Protocols. *Psychology, Public Policy, and Law*, 20(3), 336–344.
- Luther, K., Snook, B., Barron, T. & Lamb, M.E. (2014). Child Interviewing Practices in Canada: A Box Score from Field Observations. *Journal of Police and Criminal Psychology*, (30), 204-212.
- Landaeta, M., Coloma, C. & Pavez, M. (2009). Estimulación de narrativas infantiles. *Revista CEFAC*, 11(3), 379-388.
- Liceo Manuel de Salas (2015). *Historia del Establecimiento*. Recuperado el 31 de Agosto de 2015, de [www.lms.cl](http://www.lms.cl).
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015). *Ficha Establecimiento Liceo Experimental Manuel de Salas, 2015*. Santiago. Gobierno de Chile. Recuperado el 31 de Agosto de 2015, de <http://www.mime.mineduc.cl>.

- Mossige, S., Jensen, K., Gulbrandsen, W., Reichelt, S. & Tjersland, O., (2005). Children's narratives of sexual abuse What characterizes them and how do they contribute to meaning-making?. *Narrative Inquiry*, 15(2), 377-404.
- Navarro, C. (2012). Desarrollo de instrumentos para reducir la victimización secundaria en víctimas infantiles de delitos sexuales. Postulación Concurso de Ciencia Aplicada Fondef, Universidad de Chile, Santiago. Documento no publicado.
- Navarro, C., Mettifogo, D. & García, F. (2012). Prevención de la victimización secundaria en niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de delitos sexuales. Postulación a Fondo Bicentenario, Universidad de Chile, Santiago. Documento no publicado.
- Nelson, K. (2009). Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory. *Child Lang*, 36, 225-233.
- Özyıldırım, I. (2009). Narrative analysis: An analysis of oral and written strategies in personal experience narratives. *Journal of Pragmatics*, 41(6), 1209-1222.
- Parra, F. (2015). *Relación entre el tipo de pregunta y respuesta en entrevistas a niños, niñas y adolescentes utilizando el protocolo NICHD*. (Tesis de Pre-grado). Universidad de Chile. Documento no publicado.
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2004). *Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. Mexico: McGraw Hill.
- Porto, B., Mie, S. & Perissinoto, J. (2012). Analysis of oral narratives of preschool children before and after language stimulation. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 24(1), 62-68.
- Powell, M. B., Fisher, R. P., y Wright, R. (2005). Investigative interviewing. En N. Brewer y K. Williams (Ed.). *Psychology and law: An empirical perspective* (11-42).
- Powell, M. (2014). Recomendaciones para mejorar la calidad de la evidencia en casos de abuso sexual a menores. Santiago: Comunicación Personal

- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Labor S.A.
- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Madrid, España: Siglo veintiuno editores.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en [www.rae.es](http://www.rae.es)
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. California: Sage Publications.
- Sanchez, V., Borzone, A. & Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. *Universidad Psychol. Bogota*, 6(3), 559-569.
- Sepúlveda, M.G. (1997). *Desarrollo psicológico del niño y del adolescente: enfoque cognitivo, estructural y evolutivo*. Universidad de Chile. Santiago.
- Sepúlveda, M.G. (2010). Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes: Enfoque cognitivo constructivista. En C. Almonte, M. Montt y A. Correa, *Psicopatología Infantil y de la Adolescencia*. Santiago: Editorial Mediterráneo.
- Sepúlveda, M.G. (2013). *Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes*. Santiago, Chile: Mediterraneo.
- Sepúlveda, M.G. (Ed.). (2015). *De cuento en cuento: Construcción de realidad en niños y adolescentes*. Santiago: Facso/El buen aire. Documento no publicado.
- Serra, M., Serrat, E., Sole, R., Bel, A. & Aparici, M. (2013). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, España: Ariel S.A.
- Soto, G. (2011). Estructura narrativa y proyecciones entre situaciones homogéneas y discretas : léxico, gramática y coerción. *Lenguas Modernas*, 37, 109-125.
- Stein, N. & Albro, E. (1997). Building complexity and coherence: children's use of goal structured knowledge in telling stories. En M. Bamberg (Ed.), *Narrative Development. Six Approaches* (pp. 5-44). New Jersey: Routledge.



- Stein, N. & Glenn, C. (1979). *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A test of a Schema*. Washigton University: Department of health, education welfare national institute of education.
- Tolchinsky, L. & Sandbank, A. (1990). Producción y reflexión textual : procesos evolutivos e influencias educativas. *Lectura y Vida*, 11(4), 2-17.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Press University.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2011). *Estado mundial de la infancia 2011. La adolescencia una época de oportunidades*. Nueva York, Estados Unidos.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (UNICEF), (2014). *Unicef expuso en jornada sobre entrevista video-grabada para niños y adolescentes involucrados en procesos judiciales*. Recuperado el 31 de Agosto de 2015, de [www.unicef.cl](http://www.unicef.cl).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2015). 4° Estudio de maltrato infantil en Chile. Análisis comparativo 1994-2000-2006-2012. Santiago, Chile.
- Vergara, P. (2011). *El sentido y significado personal en la construcción de la identidad personal*. Tesis de Magister. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

## **ANEXOS**

Anexo 1: Definición de Variables.

Anexo 2: Protocolo de entrevista investigativa NICHHD.

Anexo 3: Ficha médica.

Anexo 4: Análisis Video.

Anexo 5: Carta de consentimiento adulto responsable.

Anexo 6: Carta de asentimiento niño/a.

## Anexo 1

### Definición de Sub-VARIABLES de la Estructura Narrativa.

Cabe señalar que todas las definiciones conceptuales de las variables han sido extraídas del Diccionario de la Lengua Española de La Real Academia Española, 23° edición, 2014.

#### 1. Persona

Definición conceptual: Individuo de la especie humana. Hombre o mujer. Personaje que toma parte en la acción de una obra literaria. Sujeto de derecho. Supuesto inteligente.

Definición operacional: Toda persona o personaje que aparezca en la narración. Cuando el niño/a se refiere a la misma persona pero con otro nombre, NO se cuenta como detalle nuevo. Incluye animales.

#### 2. Objeto/Cosa

Definición conceptual: Todo lo que tiene entidad, ya sea corporal o espiritual, natural o artificial, real o abstracta. Objeto inanimado por oposición a ser viviente.

Definición operacional: Todo objeto o cosa material que aparezca en la narración del niño/a, considerando balde, puerta, agua.

#### 3. Sitios/lugares/Ubicación

Definición conceptual: Espacio ocupado o que puede ser ocupado por un cuerpo cualquiera. Sitio o paraje. Ciudad, villa o aldea. Lugar en el que está ubicado algo.

Definición operacional: Todo espacio o locación física que aparezca en la narración, así como toda indicación de ubicación espacial como arriba, abajo, etc.

#### 4. Acción

Definición conceptual: Ejercicio de la posibilidad de hacer. Resultado de hacer. Efecto que causa un agente sobre algo.

Definición operacional: Verbos de acción, ya sean en primera o tercera persona. El verbo “decir” (dijo) también se contabiliza, pero sólo una vez por enunciado.

## 5. Emoción

Definición conceptual: Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. Interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo.

Definición operacional: Toda expresión de emociones, tanto del entrevistado como de terceros. Incluye emociones negativas y positivas. Junto con esto se incluirán expresiones que incorporan agrado o desagrado de alguna situación o contexto específico, diferenciándose de las sensaciones, en la corporalidad de estas últimas. Ejemplo: me gusta/no me gusta, preocupación, muy cansado, aburrido.

## 6. Pensamiento

Definición conceptual: Potencia o facultad de pensar. Idea inicial o capital de una obra cualquiera. Conjunto de ideas propias de una persona o colectividad. Sospecha, malicia, recelo.

Definición operacional: Toda información que el niño reporte a partir de su inferencia, excluyendo los elementos fantasiosos y mágicos. La expresión de pensamientos propios y de terceros (ej: yo creo que/ ella pensaba que, se preocupó, se disculpó, se perdono) y reflexiones.

## 7. Sensación

Definición conceptual: Impresión que las cosas producen por medio de los sentidos. Efecto sorpresa, generalmente agradable, producido por algo en un grupo de personas. Corazonada o presentimiento de que algo va a suceder.

Definición operacional: toda referencia a características percibidas a través de los sentidos (ej: olía mal, hacía frío, estaba rico), tanto en primera como en tercera persona.

## 8. Tiempo

Definición conceptual: Duración de las cosas sujetas a mudanza. Magnitud física que permite ordenar las secuencias de los sucesos, estableciendo un pasado, presente y un futuro. Parte de esta secuencia. Época durante la cual vive alguien o sucede algo. Ocasión o coyuntura de hacer algo.

Definición operacional: Toda referencia a conectores temporales, tales como después, luego, antes, etc. Además de números, duración y fechas.

Para las siguientes variables no se consideró la definición conceptual, ya que se trataban de conceptos específicos del protocolo de entrevista. Por esto la definición que se entrega es operacional y se guía por los lineamientos del protocolo NICHD (Luther, et al. 2014)

## 9. Respuesta Negativa

Definición Operacional: Toda respuesta entregada por el niño/a que sea explícitamente negativa frente a un tema preguntado o planteado por él y que además esté relacionado con los dos eventos analizados.

## 10. Respuesta Central

Definición Operacional: Cualquier respuesta que reporte información *única* proporcionada por el niño/a que era integral y crucial para entender el relato. Además, la información hace avanzar el punto de referencia temporal de la narración (Soto, 2011).

## 11. Respuesta Periférica

Definición Operacional: Cualquier respuesta que reporte información *única* proporcionada por el niño/a que no era integral y crucial para entender el relato. La información proporcionada no avanza en la referencia temporal narrativa (Soto, 2011).

## 12. Respuesta Primera Persona

Definición Operacional: Toda respuesta entregada por el niño/a que haga referencia a sí mismo y que además esté relacionado con los dos eventos analizados. Junto con esto se incorpora el uso de pronombres personales en primera persona y artículos posesivos.

### 13. Respuesta Tercera Persona

Definición Operacional: Toda respuesta entregada por el niño/a que haga referencia otras personas o cosas y que además esté relacionado con los dos eventos analizados.

### 14. Uso de gestualidad

Definición Operacional: Toda respuesta entregada por el niño/a que haya incluido movimientos de su cuerpo con el fin de completar o agregar información a su narrativa, que además esté relacionado con los dos eventos analizados.

## Anexo 2

### Protocolo de entrevista Investigativa NICHD (2008)

#### I. INTRODUCCIÓN

1. "Hola, mi nombre es \_\_\_\_y soy policía. [Presentar a quienes estén en la sala; idealmente, no debería haber nadie más presente.] Hoy en **(fecha)** son las \_\_\_\_ de la tarde/ mañana. Estoy entrevistando a **(nombre niño)** en **(lugar)**."

"Como puedes ver, aquí tenemos una cámara de video y micrófonos. Estos grabaran nuestra conversación para que yo pueda recordar todo lo que me digas. A veces se me olvidan las cosas y la grabadora me permite escucharte sin tener que escribir todo".

"Parte de mi trabajo es hablar con niños/as [adolescentes] acerca de cosas que les han pasado. Me reúno con muchos/as niños/as [adolescentes] para que me cuenten la verdad acerca de<sup>2</sup> cosas que les han pasado. Así que, antes de empezar, quiero estar seguro de que entiendes la importancia<sup>3</sup> es decir la verdad" [Para niños/as más pequeños, explicar "Lo que es verdad y lo que no es verdad"].

"Si yo digo que mis zapatos son rojos (o verdes) ¿eso es verdad o no es verdad?"

[Espere por una respuesta, entonces diga:]

2. "Eso no sería verdad, porque mis zapatos son en realidad [negros/azules/etc.]. Y si yo digo que estoy sentado/a ahora, ¿eso sería verdad o no es verdad? [correcto o incorrecto]?".

[Espere por una respuesta].

3. "Sería [verdad/correcto], porque como puedes ver yo en realidad estoy sentado/a".

---

<sup>2</sup> sobre

<sup>3</sup> cuán importante

**"Veo que entiendes lo que significa decir la verdad. Es muy importante que hoy sólo me digas la verdad. Sólo debes contarme cosas que realmente te pasaron".**

[Pausa]

**4. "Si te hago una pregunta que no entiendas, solo di "no entiendo", ¿bueno?"**

[Pausa]

**"Si yo no entiendo lo que tú me dices, te pediré que lo expliques".**

[Pausa]

**5. "Si te hago una pregunta, y no sabes la respuesta, sólo dime, 'No sé'."**

**"Así que, si te pregunto, '¿Cómo se llama mi perro?' [O mi hijo] ¿Qué me dirías?"**

[Espere por una respuesta].

[Si el niño/a dice, "No sé", diga:]

**6. "Correcto. No lo sabes, ¿Cierto?"**

[Si el niño/a tratara de ADIVINAR, diga:]

**"No, tú no lo sabes porque no me conoces<sup>4</sup>. Entonces cuando no sepas la respuesta, no adivines, sólo di que no sabes".**

[Pausa]

**7. "Y si yo digo cosas que estén equivocadas, tú debes decírmelo. ¿Bueno?<sup>5</sup>."**

[Espere por una respuesta].

---

<sup>4</sup> La prosodia no debe ser tajante

<sup>5</sup> '¿Ok?' puede ser reemplazado por '¿está bien? o ¿bueno?'



**8. "Así que si yo digo que tú eres una niña de 2 años de edad [si está entrevistando un niño de 5 años de edad, etc.], ¿Que me dirías tú?**

[Si el niño/a niega pero no lo/la corrige, diga:]

**"¿Que dirías tú si yo cometo un error y te digo que eres una niña de 2 años de edad? [Si está entrevistando un niño de 5 años de edad, etc.]".**

[Espere por una respuesta].

**9. "Correcto. Ahora sabes qué debes decirme si cometo un error o digo algo incorrecto".**

[Pausa]

**10. "Así que si yo digo que tú estás de pie, ¿Qué me dirías?"**

[Pausa]

**"Muy bien."**

## II. CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN<sup>6</sup>

**"Ahora quiero conocerte mejor".**

**1. "Cuéntame que cosas te gusta hacer".**

[Espere a que el/la niño/a responda.]

[Si el/la niño/a da una respuesta suficientemente detallada, pase a la pregunta n<sup>o</sup> 3.]

[Si el/la niño/a no da una respuesta, da una respuesta corta, o se queda en blanco, puede preguntar:]

---

<sup>6</sup> Rapport.

**2. "Me gustaría mucho poder conocerte mejor. Necesito que me hables de las cosas que te gusta hacer".**

[Espere por una respuesta].

**3. "Cuéntame más acerca de [actividad que el/la niño/a haya mencionado en su relato. EVITE CENTRARSE EN TEMAS RELACIONADOS A LA TELEVISIÓN, VIDEOS Y FANTASÍA]."**

[Espere por una respuesta].

### **III. ENTRENAMIENTO DE LA MEMORIA EPISÓDICA.**

#### **Evento Especial**

[NOTA: ESTA SECCIÓN CAMBIA DEPENDIENDO DEL INCIDENTE.]

[ANTES DE LA ENTREVISTA, IDENTIFIQUE UN EVENTO RECIENTE QUE EL NIÑO HAYA VIVIDO- PRIMER DÍA DE COLEGIO, FIESTA DE CUMPLEAÑOS, CELEBRACIÓN DE FERIADOS/VACACIONES, ETC.- LUEGO REALICE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS EN RELACIÓN A ESE EVENTO. SI ES POSIBLE, ELIJA UN EVENTO QUE HAYA TENIDO LUGAR EN UN TIEMPO CERCANO AL PRESUNTO O SUPUESTO ABUSO. SI EL PRESUNTO ABUSO SUCEDIÓ DURANTE UN DIA O EVENTO ESPECÍFICO, PREGUNTE POR UN EVENTO DIFERENTE].

**"Quiero saber más acerca de ti y las cosas que haces."**

**1."Hace algunos [días/semanas] fue [feriado/ vacaciones/ fiesta de cumpleaños/ primer día de colegio/ otro evento]. Cuéntame todo lo que pasó en [tu cumpleaños/Semana Santa, etc]."**

[Espere por una respuesta.]

**1a. "Piensa muy bien<sup>7</sup> sobre [actividad o evento] y cuéntame que pasó ese día desde el momento en que te levantaste esa mañana hasta [una parte del evento mencionado por el/la niño/a en respuesta a la pregunta anterior]."**

[Espere por una respuesta.]

[Nota: Use esta pregunta las veces que sea necesaria a lo largo de esta sección.]

**1b. "Y luego ¿Qué pasó?"**

[Espere por una respuesta.]

[Nota: Use esta pregunta las veces que sea necesaria a lo largo de esta sección.]

**1c. "Cuéntame todo lo que pasó después de [una parte del evento mencionado por el/la niño/a] hasta que te fuiste a acostar esa noche."**

[Espere por una respuesta.]

[Nota: Use esta pregunta las veces que sea necesaria a lo largo de esta sección.]

**1d. "Cuéntame más acerca de [actividad mencionada por el/la niño/a]."**

[Espere por una respuesta.]

[Nota: Use esta pregunta las veces que sea necesaria a lo largo de esta sección.]

**1e. "Antes me contaste acerca de [actividad mencionada por el/la niño/a]. Cuéntame todo sobre eso."**

[Espere por una respuesta.]

[Nota: Use esta pregunta las veces que sea necesaria a lo largo de esta sección.]

[Si el/la niño/a da una descripción vaga o pobre del evento, continúe con las preguntas 2-2e.]

---

<sup>7</sup> Para niños más grandes se puede usar la expresión 'piensa detenidamente'

[Nota: Si el niño da una descripción detallada del evento, diga:]

**"Es muy importante que me digas todo lo que recuerdas acerca de las cosas que te han pasado. Puedes decirme tanto las cosas buenas como las cosas malas."**

### **Ayer**

**2. "Realmente quiero saber las cosas que te pasan. Cuéntame todo lo que pasó ayer, desde el momento en que te levantaste hasta que te fuiste a acostar."**

[Espere por una respuesta.]

**2a. "No quiero que dejes nada sin contar. Cuéntame todo lo que pasó desde el momento en que te levantaste hasta [alguna actividad o parte del evento mencionado por el /la niño/a en respuesta a la pregunta anterior]."**

[Espere por una respuesta.]

**2b. "¿Qué pasó después?"**

[Espere por una respuesta.]

[Nota: Use esta pregunta las veces que sea necesaria a lo largo de esta sección.]

**2c. "Cuéntame todo lo que pasó después de [alguna actividad o parte del evento mencionado por el /la niño/a en respuesta a la pregunta anterior] hasta que te fuiste a acostar."**

[Espere por una respuesta.]

**2d. "Cuéntame más acerca de [actividad mencionada por el/la niño/a]."**

[Espere por una respuesta. Nota: Use esta pregunta las veces que sea necesaria a lo largo de esta sección.]

**2e. " Antes me contaste acerca de [actividad mencionada por el/la niño/a]. Cuéntame todo acerca de eso."**

[Espere por una respuesta. Nota: Use esta pregunta las veces que sea necesaria a lo largo de esta sección.]

### **Hoy**

SI EL/LA NIÑO/A NO ENTREGA UNA NARRATIVA SUFICIENTEMENTE DETALLADA ACERCA DE 'AYER', REPITA LAS PREGUNTAS 2 A 2E SOBRE 'HOY', USANDO "EL MOMENTO EN QUE LLEGASTE AQUÍ" COMO EL EVENTO DE CIERRE.

**"Es muy importante que me cuentes todo acerca de las cosas que realmente te han pasado."**

## **LA PARTE SUSTANTIVA DE LA ENTREVISTA**

### **IV. TRANSICIÓN A TEMAS ESENCIALES.**

**"Ahora que te conozco un poco mejor, quiero hablar de por qué [tú estás/yo estoy] aquí hoy."**

[Si el/la niño/a comienza a responder, espere.]

[Si el/la niño/a entrega un resumen de la situación denunciada (Ejemplo: 'David tocó mis partes íntimas (pene, pirulín, vagina, etc.) o 'Mi papá me pegó'), vaya a la pregunta 10.]

[Si el/la niño/a da una descripción detallada, vaya a la pregunta 10a.]

[Si el/la niño/a no realiza una denuncia, continúe con la pregunta 1.]

**1. "Entiendo que te puede haber pasado algo. Cuéntame todo lo que pasó desde el principio hasta el final."**

[Espere por una respuesta.]

[Si el/la niño/a realiza una denuncia, continúe con la pregunta 10.]

[Si el/la niño/a da una descripción detallada, vaya a la pregunta 10a.]

[Si el/la niño/a no realiza una denuncia, continúe con la pregunta 2.]

**2. "Como te dije, mi trabajo es hablar con los/as niños/as acerca de cosas que les pueden haber pasado. Es muy importante que me digas por qué [estás aquí/viniste/yo estoy aquí]. Cuéntame por qué crees que [tu mamá/tu papá/tu abuela] te trajo/trajeron aquí hoy [o 'por qué crees que vine a hablar contigo hoy']."**

[Espere por una respuesta.]

[Si el/la niño/a realiza una denuncia, continúe con la pregunta 10.]

[Si el/la niño/a da una descripción detallada, vaya a la pregunta 10a.]

[Si el/la niño/a no realiza una denuncia y usted **NO** sabe si hubo algún contacto previo con alguna autoridad, continúe con la pregunta 4 o 5.]

[Si el/la niño/a no realiza una denuncia y usted sabe que hubo contacto previo con alguna autoridad, continúe con la pregunta 3.]

**3. "He sabido que hablaste con [un doctor/profesor/trabajador social/otro profesional] en [fecha/lugar]. Cuéntame de qué hablaron."**

[Espere por una respuesta.]

[Si el/la niño/a realiza una denuncia, continúe con la pregunta 10.]

[Si el/la niño/a da una descripción detallada, vaya a la pregunta 10a.]

[Si el/la niño/a no realiza una denuncia y no existen marcas físicas visibles, continúe con la pregunta 5.]

[Cuando las marcas físicas son visibles, el/la investigador/a ha visto fotos o ha sido informado de marcas, o si la entrevista se está realizando en un hospital, o inmediatamente después de un examen médico, diga:]

**4. "Veo [escuché] que tienes [marcas/heridas/moretos] en tu\_\_\_. Cuéntame todo acerca de eso."**

[Espere por una respuesta.]

[Si el/la niño/a realiza una denuncia, continúe con la pregunta 10.]

[Si el/la niño/a da una descripción detallada, vaya a la pregunta 10a.]

[Si el/la niño/a no realiza una denuncia, continúe con la pregunta 5.]

**5. "¿Alguien ha estado molestandote?"**

[Espere por una respuesta.]

[Si el/la niño/a confirma o realiza una denuncia, continúe con la pregunta 10.]

[Si el/la niño/a da una descripción detallada, vaya a la pregunta 10a.]

[Si el/la niño/a no confirma, ni realiza una denuncia, pase a la pregunta 6.]

**6. "¿Te pasó algo en [nombrar el lugar/fecha del incidente denunciado]?"**

[Nota: No mencione el nombre del sospechoso/a ni entregue ningún detalle de la denuncia]

[Espere por una respuesta.]

[Si el/la niño/a confirma o realiza una denuncia, continúe con la pregunta 10.]<sup>8</sup>

[Si el/la niño/a da una descripción detallada, vaya a la pregunta 10a.]

[Si el/la niño/a no confirma, ni realiza una denuncia, pase a la pregunta 7.]

**7. "¿Te hizo alguien algo que tu hayas pensado que NO estaba bien?"<sup>9</sup>**

[Espere por una respuesta.]

---

<sup>8</sup> El orden de las alternativas para este ítem está invertido. (10 y luego 10a)

<sup>9</sup> Revisar la complejidad de esta pregunta en aplicación piloto.

[Si el/la niño/a confirma o realiza una denuncia, continúe con la pregunta 10.]<sup>10</sup>

[Si el/la niño/a da una descripción detallada, vaya a la pregunta 10a.]

[Si el/la niño/a no confirma, ni realiza una denuncia, pase a la pregunta 8.]

**DETENGASE: ¿ESTÁ LISTO/A PARA CONTINUAR? ¿NO SERÍA MEJOR TOMARSE UN RECREO ANTES DE SEGUIR?**

EN EL CASO DE QUE DECIDA CONTINUAR, USTED DEBERÍA HABER FORMULADO VERSIONES ESPECÍFICAS DE LAS PREGUNTAS 8 Y 9, USANDO LOS ANTECEDENTES QUE TENGA DISPONIBLES ANTES DE LA ENTREVISTA. ASEGÚRESE DE QUE LAS PREGUNTAS SUGIERAN LA MENOR CANTIDAD POSIBLE DE DETALLES AL NIÑO/A. SI NO HA FORMULADO ESTAS PREGUNTAS, TOMESE UN DESCANSO AHORA PARA FORMULARLAS CUIDADOSAMENTE ANTES DE CONTINUAR.

**8. "¿Alguien [Resuma brevemente la **denuncia** o las sospechas, sin especificar nombres del posible perpetrador/a ni entregar demasiados detalles]?"**.

(Por ejemplo: "¿Alguien te golpeó?" o "¿Alguien tocó tus partes íntimas (pene, pirulín, vagina, etc.), u otras partes privadas de tu cuerpo?").

[Espere por una respuesta.]

[Si el/la niño/a confirma o realiza una denuncia, continúe con la pregunta 10.]<sup>11</sup>

[Si el/la niño/a da una descripción detallada, vaya a la pregunta 10a.]

[Si el/la niño/a no confirma, ni realiza una denuncia, pase a la pregunta 9.]

**9. "Tu profesora/a [doctor/psicólogo/vecino] me contó/me mostró ["que le habías tocado el pene/ pirulín/ vagina a otros niños" / "un dibujo que realizaste"], y quiero saber si te pudiera haber pasado algo.**

<sup>10</sup> El orden de las alternativas para este ítem está invertido. (10 y luego 10a)

<sup>11</sup> El orden de las alternativas para este ítem está invertido. (10 y luego 10a)



**¿Alguien** [Resume brevemente la denuncia o sospecha sin especificar nombres del posible perpetrador/a ni entregar demasiados detalles]?"

(Por ejemplo: "¿Alguien de tu familia te pegó?" o "¿Alguien tocó tus partes privadas/pene/vagina/u otras partes íntimas de tu cuerpo?").

[Espere por una respuesta.]

[Si el/la niño/a confirma o realiza una denuncia, continúe con la pregunta 10.]<sup>12</sup>

[Si el/la niño/a da una descripción detallada, vaya a la pregunta 10a.]

[Si el/la niño/a no confirma, ni realiza una denuncia, pase a la sección XI.]

## V. INVESTIGANDO LOS INCIDENTES

### Preguntas abiertas

**10.** [Si el /la niño/a es menor de 6 años REPITA LA ACUSACIÓN CON LAS MISMAS PALABRAS USADAS POR EL/LA NIÑO/A, sin entregar detalles o dar nombres que él/ella no haya mencionado.]

[Luego diga:]

**"Cuéntame todo sobre eso."**

[Espere por una respuesta.]

[Si el niño es mayor de 6 años, simplemente diga:]<sup>13</sup>

**"Cuéntame todo sobre eso."**

[Espere por una respuesta.]

---

<sup>12</sup> El orden de las alternativas para este ítem está invertido. (10 y luego 10a)

<sup>13</sup> No se observan diferencias entre la pregunta para niños menores y mayores de 6 años.

**10a. "¿Qué pasó después?" o "Cuéntame más sobre eso."**

[Espere por una respuesta.]

[Use estas preguntas las veces que sea necesario hasta obtener una descripción completa del incidente denunciado.]

[NOTA: SI LA DESCRIPCIÓN DEL NIÑO/A ES GENERICA, CONTINÚE CON LA PREGUNTA NÚMERO 12 (SEPARACIÓN DE INCIDENTES). SI EL/LA NIÑO/A DESCRIBE UN INCIDENTE ESPECÍFICO, CONTINÚE CON LA PREGUNTA 10b.]

**10b. "Piensa otra vez en ese [día/noche] y cuéntame todo lo que pasó desde [algún episodio previo mencionado por el/la niño/a] hasta [el episodio abusivo denunciado tal y como lo describa el/la niño/a]."**

[Espere por una respuesta.]

[Nota: Use esta pregunta las veces que sea necesario hasta asegurarse que todas las partes del incidente están elaboradas.]

**10c. "Cuéntame más sobre [persona/objeto/actividad mencionados por el/la niño/a]."**

[Espere por una respuesta.]

[Nota: Use esta pregunta las veces que sea necesario a lo largo de esta sección.]

**10d. "Tú mencionaste a [persona/objeto/actividad mencionados por el/la niño/a], cuéntame todo sobre eso."**

[Espere por una respuesta.]

[Nota: Use esta pregunta las veces que sea necesario a lo largo de esta sección.]

[Si usted está confundido con algún detalle (por ejemplo, con la secuencia de los eventos), podría ser de ayuda decir:]

**"Me has contado muchas cosas, y eso es de gran ayuda, pero estoy un poco confundido/a. Para estar seguro/a que he entendido bien, por favor comienza desde el principio y cuéntame [como comenzó todo/exactamente qué pasó/como terminó todo/etc]."**

**Preguntas focalizadas relacionadas con la información  
entregada por el/la niño/a.**

[Si algunos elementos centrales de la denuncia aún no han sido mencionados o no están suficientemente claros, luego de agotar las preguntas abiertas, use preguntas directas. Es importante combinar "invitaciones abiertas" con preguntas directas cuando corresponda.]

[Nota: Primero enfoque la atención del niño/a en el detalle mencionado, y luego haga la pregunta directa.]

**A continuación se presenta el formato general de preguntas directas:**

**11. "Tú mencionaste/dijiste que [persona/objeto/actividad], [Completar con pregunta directa.]"**

*Ejemplos*

**1. "Mencionaste que estabas en la tienda. ¿Dónde estabas exactamente? [Espere por una respuesta]. "Cuéntame sobre esa tienda."**

**2. "Antes tú dijiste que tu mamá 'te pegó con esta cosa larga'. [Espere por una respuesta]. Cuéntame sobre esa cosa."**

**3. "Mencionaste a un vecino/a. ¿Sabes su nombre?" [Espere por una respuesta]. Cuéntame sobre ese vecino/a. [No pida una descripción].**

4. "Tu dijiste que uno de tus compañeros vio eso. ¿Cuál era su nombre?" [Espere por una respuesta]. "Cuéntame qué estaba haciendo él/ella ahí".

### Separación de eventos

12. "¿Esto pasó una vez o más de una vez?"

[Si el evento pasó una vez, pasar al *descanso* en la página 12]

[Si el evento pasó más de una vez, continuar con la pregunta 13. RECUERDE EXPLORAR EN DETALLE LOS EVENTOS INDIVIDUALES REPORTADOS DE LA SIGUIENTE MANERA]

### Exploración de eventos específicos cuando han sido reiterados

#### Preguntas abiertas

13. "Cuéntame todo sobre *la última vez* [La primera vez/La vez en [algún lugar]/ la vez que [alguna actividad específica] / otra vez que recuerdes bien] **que algo pasó.**"

[Espere por una respuesta.]

13a. "Y ¿Qué pasó después?" o "Cuéntame más sobre eso."

[Espere por una respuesta.]

[Use estas preguntas las veces que sea necesario a lo largo esta sección.]

13b. "Piensa otra vez en ese [día/noche] y cuéntame todo lo que pasó desde [episodios previos mencionados por el/la niño/a] **hasta** [el episodio abusivo denunciado tal y como lo describa el/la niño/a]."

[Espere por una respuesta.]

[Nota: Use variaciones de esta pregunta las veces que sea necesario hasta que todas las partes del evento estén elaboradas.]

**13c. "Cuéntame más sobre [persona/objeto/actividad mencionados por el/la niño/a]."**

[Espere por una respuesta.]

[Nota: Use esta pregunta las veces que sea necesario a lo largo de esta sección.]

**13d. "Tú mencionaste [persona/objeto/actividad mencionados por el/la niño/a], cuéntame todo sobre eso."**

[Espere por una respuesta.]

[Nota: Use esta pregunta las veces que sea necesario a lo largo de esta sección.]

### **Preguntas focalizadas relacionadas con la información entregada por el/la niño/a.**

[Si algunos elementos centrales de la denuncia aún no han sido mencionados o no están suficientemente claros, luego de agotar las preguntas abiertas, use preguntas directas. Es importante combinar "invitaciones abiertas" con preguntas directas cuando corresponda.]

[Nota: Primero enfoque la atención del niño/a en el detalle mencionado, y luego haga la pregunta directa.]

**A continuación se presenta el formato general de preguntas directas:**

**14. "Tú mencionaste [persona/objeto/actividad], [Cómo, cuando, dónde, quién, cuál/qué],**  
[Completar con pregunta directa.]

*Ejemplos*

**1. "Me dijiste que estabas viendo TV. ¿Dónde estabas exactamente?"**

[Espere por una respuesta.]

**“Cuéntame todo sobre eso.”**

**2. "Antes me dijiste que tu papá ‘te pegó’. Cuéntame exactamente qué hizo."**

[Espere por una respuesta.]<sup>14</sup>

**3. "Mencionaste que un amigo estaba ahí. ¿Cuál es su nombre?"**

[Espere por una respuesta.]

**"Cuéntame que estaba haciendo él/ella."**

**4. "Antes me contaste que tu tío ‘te tocó’<sup>15</sup> [‘te dio un beso con lengua en la boca’/‘tuvo sexo contigo’/etc.] Dime exactamente qué hizo."**

[Espere por una respuesta.]<sup>16</sup>

**REPITA LA SECCIÓN COMPLETA PARA CADA UNO DE LOS INCIDENTES MENCIONADOS POR EL/LA NIÑO/A QUE UD. QUIERA DESCRITOS. PREGUNTE POR 'EL ÚLTIMO' Y DESPUÉS POR 'EL PRIMERO', Y LUEGO AGREGUE 'OTRA OCASIÓN QUE RECUERDES BIEN', A MENOS QUE EL/LA NIÑO/A HAYA ESPECIFICADO SOLO DOS INCIDENTES.**

## **VI. DESCANSO.**

[Dígale al niño/a:]

**“Ahora quiero estar seguro/a de que entendí todo y ver si hay algo más que necesite preguntar. Ahora voy a [pensar sobre lo que me dijiste/revisar mis notas/ir a chequear con NOMBRE]"**

---

<sup>15</sup> Fingered you

<sup>16</sup> Agregado

[Durante el descanso, revise la información recibida, vea si falta algún tipo de información faltante y planifique el resto de la entrevista. ASEGURESE DE FORMULAR PREGUNTAS DIRECTAS POR ESCRITO.]

### **Después del descanso**

[Para obtener información adicional importante que no haya sido mencionada por el niño, realice preguntas directas y abiertas adicionales, tal y como se describen anteriormente. Vuelva a utilizar preguntas abiertas (“cuéntame más sobre eso”) después de cada pregunta directa que haga. Cuando se termine con estas preguntas pasar a la sección VII.]

### **VII. OBTENER INFORMACIÓN QUE NO HA SIDO MENCIONADA POR EL NIÑO**

[Debería hacer estas preguntas focalizadas sólo si ya ha intentado otros enfoques y usted siente que alguna información forense importante sigue faltando. Es muy importante combinar invitaciones abiertas (“Cuéntame todo sobre eso”) con preguntas directas, cuando sea posible.

[NOTA: En caso de múltiples episodios, se debe dirigir al niño/a hacia los incidentes relevantes a través de sus propias palabras, usando preguntas focalizadas sólo después de darle al niño/a la oportunidad de elaborar los detalles centrales.]

[ANTES DE PASAR AL EPISODIO SIGUIENTE, ASEGURESE DE HABER OBTENIDO TODOS LOS DETALLES FALTANTES DE CADA EPISODIO ESPECIFICO.]

#### **Formato general de preguntas dirigidas para información que NO ha sido mencionada por el /la niño/a**

**"Cuando me contaste sobre** [incidente específico identificado por tiempo o lugar] **tu mencionaste** [persona/objeto/actividad]. ¿[Pregunta dirigida.] ?”<sup>17</sup>

[Espere por una respuesta.]

[Cada vez que sea apropiado, siga con una invitación; diga:]

---

<sup>17</sup> Se omite el comienzo de la pregunta.

**"Cuéntame todo sobre eso."**

*Ejemplos*

**1. "Cuando me contaste sobre la vez en el sótano, mencionaste que él se quitó los pantalones. ¿Pasó algo con tu ropa?"**

[Espere por una respuesta.]

[Después de que el niño responda, diga:]

**"Cuéntame todo sobre eso."**

[Espere por una respuesta.]

**2. "Cuando me hablaste de la última vez, mencionaste que él te tocó. ¿Te tocó por encima de la ropa?"**

[Espere por una respuesta.]

[Después de que el niño responda, diga:]

**"Cuéntame todo sobre eso."**

[Espere por una respuesta.]

**3. "¿Te tocó por debajo de la ropa?"**

[Espere por una respuesta.]

[Después de que el niño responda, diga:]

**"Cuéntame todo sobre eso."**

[Espere por una respuesta.]

**4. "Me contaste que había pasado algo en la plaza. ¿Alguien vio lo que pasó?"**

[Espere por una respuesta.]



[Si corresponde, diga:]

**"Cuéntame todo sobre eso."**

[Espere por una respuesta.]

**5. "¿Sabes si algo parecido le pasó a otros niños?"**

[Espere por una respuesta.]

[Si corresponde, diga:]

**"Cuéntame todo sobre eso."**

[Espere por una respuesta.]

**6. "Me contaste que había pasado algo en la granja. ¿Sabes cuándo pasó esto?"**

[Espere por una respuesta.]

[Si corresponde, diga:]

**"Cuéntame todo sobre eso."**

[Espere por una respuesta.]

### **VIII. SI EL/LA NIÑO/A NO ENTREGA LA INFORMACIÓN ESPERADA.**

*Utilice sólo las preguntas dirigidas que sean relevantes.*

Si usted sabe de conversaciones en donde la información ha sido mencionada, diga:

**1. "He escuchado que hablaste con [ ] en [fecha/lugar]. Cuéntame de qué hablaron."**

[Si el/la niño/a no entrega más información, realice la pregunta nº 2; si el/la niño/a entrega mayor información, diga:]

**"Cuéntame todo/más acerca de eso."**

[Continúe con otras preguntas abiertas, tales como "Cuéntame sobre eso" si fuese necesario.]

Si usted tiene detalles sobre revelaciones previas y esa información no le ha sido entregada, diga:

**2. "Escuché que [me han contado que] tú dijiste [resuma la denuncia específicamente, pero sin mencionar detalles incriminatorios de ser posible]. Cuéntame todo/más sobre eso".**

[Continúe con otras preguntas abiertas, tales como "Cuéntame sobre eso" si fuese necesario.]

**3.** Si algo fue observado (por otros), diga:

**3a. "Escuché que alguien vio [ ]. Cuéntame todo/más sobre eso".**

[Continúe con otras preguntas abiertas, tales como "Cuéntame sobre eso" si fuese necesario.]

Si el/la niño/a niega, vaya a la pregunta 3b.

**3b. "¿Te pasó algo en [fecha/lugar]? Cuéntame todo sobre eso".**

[Continúe con otras preguntas abiertas, tales como "Cuéntame sobre eso" si fuese necesario.]

Si el/la niño/a tiene o tuvo marcas o heridas, diga:

**4. "Veo [escuché] que tienes [marcas/moretos] en tu [ ]. Cuéntame todo sobre eso".**

[Continúe con otras preguntas abiertas, tales como "Cuéntame sobre eso" si fuese necesario.]

**5. "¿Alguien [resuma sin nombrar al perpetrador (a menos que el/la niño/a ya lo hubiese nombrado) ni proveer demasiados detalles incriminatorios]?"**

Si el/la niño/a lo niega, vaya a la sección siguiente.

Si el/la niño/a reconoce algo, diga:

**"Cuéntame todo sobre eso."**

[Continúe con otras preguntas abiertas, tales como "Cuéntame sobre eso" si fuese necesario.]

## **IX. INFORMACIÓN ACERCA DE LA DEVELACIÓN**

**"Me has contado porque has venido hoy a hablar conmigo. Me has dado mucha información y eso realmente me ayuda a entender que pasó."**

[Si el/la niño/a menciona haberle dicho a alguien sobre el o los episodios, vaya a la pregunta 6. Si el/la niño/a no ha mencionado haberle contado a alguien, tantee la posibilidad de develaciones inmediatas, diciendo:]

**1. "Cuéntame que pasó después de [el último episodio]."**

[Espere por una respuesta.]

**2. "Y después, ¿qué pasó?"**

[Nota: Use esta pregunta las veces que sea necesario a lo largo de esta sección.]

[Si el/la niño/a menciona una develación, siga a la pregunta 6. De lo contrario, continúe con las siguientes preguntas.]

**3. "¿Alguien más sabe lo que pasó?"**

[Espere por una respuesta. Si el/la niño/a identifica a alguien, vaya a la pregunta 6.]

[Si el/la niño/a confirma, pero no menciona el nombre de la persona, pregunte:]

**"¿Quién?"**

[Espere por una respuesta. Si el/la niño/a identifica a alguien, vaya a la pregunta 6.]

**4. “Ahora me gustaría entender cómo supieron los demás sobre/de/que [el último incidente].”**

[Espere por una respuesta. Si el/la niño/a identifica a alguien, vaya a la pregunta 6.]

[Si tiene información incompleta, realice las siguientes preguntas:]

**5. “¿Quién fue la primera persona aparte de ti y de [nombre del perpetrador] que se enteró [denuncia de abuso *descrita en las palabras del niño/o*]?”**

[Espere por una respuesta.]

**6. “Dime todo lo que puedas sobre cómo [la primera persona mencionada por el niño/a] supo o se dio cuenta de lo que pasó.”<sup>18</sup>**

[Espere por una respuesta.]

[Entonces diga:]

**"Cuéntame más sobre eso."**

[Espere por una respuesta.]

[Si el/la niño/a describe una conversación, diga:]

**“Cuéntame todo lo que conversaron”**

[Espere por una respuesta.]

**7. “¿Alguien más sabe sobre [denuncia de abuso tal y como fue descrita por el/la niño/a]?”**

---

<sup>18</sup> Agregado, para que quede más claro.

[Espere por una respuesta.]

[Entonces diga:]

**"Cuéntame más sobre eso."**

[Si el/la niño/a describe una conversación, diga:]

**"Cuéntame de todo lo que conversaron"**

[Espere por una respuesta.]

[Si el /la niño/a no menciona haberle dicho a alguien:]

**REPITA LA SECCIÓN COMPLETA LAS VECES QUE SEA NECESARIO PARA CADA UNO DE LOS EPISODIOS O INCIDENTES DESCRITOS POR EL/LA NIÑO/A.**

## **X. CIERRE**

[Diga:]

**"Me has contado un montón de cosas hoy, y te quiero dar las gracias por ayudarme."**

**1. "¿Hay algo más que tú creas que yo debería saber?"**

[Espere por una respuesta.]

**2. "¿Hay algo que tú quieras contarme?"**

[Espere por una respuesta.]

**3. "¿Hay alguna pregunta que quisieras hacerme?"**

[Espere por una respuesta.]

4. **“Si quieres hablar conmigo de nuevo, me puedes llamar a este número de teléfono”.** [Entregue al niño/a una tarjeta con su nombre y número de teléfono.]

## XII. TEMA NEUTRAL

**“¿Qué vas a hacer hoy después de que te vayas de acá?”**

[Hable con el/la niño/a durante un par de minutos de algún tema neutral.]

**“Son las [especifique la hora] y esta entrevista está finalizada.”**

### Anexo 3

## Ficha de Recopilación de Antecedentes Médicos Relevantes

Antes de contestar lea atentamente estas instrucciones:

Esta encuesta debe ser respondida por la persona encargada del cuidado diario y/o apoderado del niño/a que eventualmente participará como voluntario en la investigación.

Le pediremos que conteste con sinceridad algunos datos respectivos a la historia clínica de su pupilo. La información será confidencial y los datos que se le piden entregar sólo serán con fines de identificar a cada participante con su respectiva ficha.

Agradecemos su participación.

1. Nombre completo del niño/a: \_\_\_\_\_
2. A continuación Marque con una X su respuesta según corresponda, de lo contrario deje las casillas en blanco
  - a. El niño/a actualmente presenta o está siendo tratado por alguna de las siguientes enfermedades /condiciones:
    - i.  Depresión grave o moderada
    - ii.  Trastorno del lenguaje
    - iii.  Déficit cognitivo grave o moderado
  - b. El niño/a ha sido diagnosticado durante el último año con alguna de las siguientes enfermedades / condiciones:
    - i.  Depresión grave o moderada
    - ii.  Trastorno del lenguaje
    - iii.  Déficit cognitivo grave o moderado
3. En las siguientes líneas, agregue cualquier otra información que Ud. considere de relevancia con respecto al niño y/o:

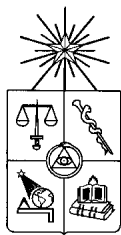
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Anexo 4

### Análisis Video

1. Locación Física o Temporal
  - Calle, balcón, es de día, es de noche, etc.
2. Evento iniciador
  - Balde de agua.
3. Estado afectivo
  - Relacionado a: personas y perro.
4. El Plan
  - Intenciones en la mente del afectado --> hombre al que le cae el agua.
  - Porqué va a reclamar.
5. El Intento
  - Lo que hace para reclamar --> Tocar la puerta, llamar hacia arriba, etc.
6. La consecuencia del intento
  - La mujer reacciona y baja de su departamento.
7. La resolución de la historia
  - Risas, ya no están enojados, etc.





**Departamento de Psicología**

**FACSO**

Universidad de Chile

---

Anexo 5

Carta de consentimiento adulto responsable

Santiago, Octubre 2014

Estimado apoderado(a) del Liceo Manuel de Salas:

Nos dirigimos a usted con la intención de solicitar su colaboración en la realización de un estudio que está siendo desarrollado por el Núcleo de Investigación Infancia y Justicia de la Universidad de Chile que tiene como finalidad contribuir a generar herramientas destinadas a favorecer el buen trato a la infancia, basadas en una perspectiva de derechos y en las percepciones de los propios niños, niñas y adolescentes como sujetos.

Específicamente, el estudio busca validar y adaptar para Chile un protocolo de entrevista investigativa extranjero, que ya ha sido traducido y utilizado en muchos países. Este protocolo debiera permitir recabar en los niños niñas y adolescentes información relevante sobre hechos pasados, cualquiera sea su contenido, en el menor tiempo posible y con el menor impacto para los sujetos. Sus respuestas serán analizadas por dos licenciadas de Psicología.

Es por ello que requerimos de su autorización para realizar una entrevista a su representado/a. Esta entrevista tiene una duración máxima de 30 minutos, en la cual inicialmente se les mostrará un video, inocuo, que dura 2 minutos y posteriormente se le realizarán algunas preguntas referentes a éste. Junto con ello, se les pedirá que narren un evento específico de su vida (ej.: última navidad, cumpleaños, vacaciones, etc.). Esta entrevista será videograbada para realizar el posterior análisis. Es importante señalar que esta información será utilizada exclusivamente para fines del estudio, manteniendo siempre la más estricta confidencialidad de su representado/a y resguardando cualquier otra característica personal que pudiera permitir identificarlo/a, de manera que su participación no involucra ningún riesgo para su representado/a. Todo el material recabado será guardado por el equipo responsable mientras dure el proceso de investigación, utilizándose únicamente para fines académicos e investigativos. Esta entrevista será realizada por licenciadas en Psicología, las cuales están capacitadas para hacerse cargo de cualquier desestabilización que pueda sufrir su representado durante la entrevista. Su consentimiento para la participación de su representado/a en este estudio, será una aporte para probar el Protocolo señalado.

Es importante destacar que la participación en este estudio es voluntaria, por lo que puede acceder o negarse a participar, sin que esto tenga ninguna consecuencia para Ud. o para su representado/a. Asimismo, tanto como Ud., como su representado, en caso de acceder a participar,

---

Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045 \*Ñuñoa \*Código Postal 685 033 1 \*Santiago \*Chile

Fono: 29787878 \*Fax: 29787819 \*email: [dptopsic@uchile.cl](mailto:dptopsic@uchile.cl)

Casilla 10.115 Correo Central

[www.facso.uchile.cl/psicologia](http://www.facso.uchile.cl/psicologia)

[www.infanciayjusticia.uchile.cl](http://www.infanciayjusticia.uchile.cl)



**Departamento de Psicología**

**FACSO**

Universidad de Chile

---

tienen el derecho de restarse de la investigación de forma total o parcial, en cualquier momento que lo estimen conveniente, mientras dure el estudio, así como conocer los resultados de ésta, una vez que sean públicos.

La adaptación del Protocolo se enmarca en el estudio “Prevención de la victimización secundaria en niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de delitos sexuales”, desarrollado por el Núcleo de Investigación Infancia y Justicia de la Universidad de Chile. Su objetivo general es reducir el impacto negativo que puedan tener NNA, que han sido víctimas de delitos sexuales, al momento de judicializar sus casos, así como también en las instancias previas y posteriores, a través del uso de instrumentos idóneos, como el Protocolo de Entrevista referido.

Le informamos además, que el Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Chile, evaluó el proyecto de investigación previo a su aprobación, con la finalidad de resguardar el cumplimiento de las exigencias éticas en su implementación, específicamente en lo relativo al resguardo de la integridad de los menores involucrados en el estudio. Cualquier consulta que pudiese tener sobre estos aspectos y sobre los derechos que le competen a Ud. y su representado como participantes del estudio, puede formularse directamente a su Presidenta, la profesora Marcela Ferrer Lunes (Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, piso 3, Ñuñoa; Fono 2978 7026 – 2978 7023; email [comitedeetica@uchile.cl](mailto:comitedeetica@uchile.cl)). Del mismo modo, en caso que usted tenga alguna duda o pregunta respecto de esta investigación, previa a decidir su participación o posteriormente en cualquier momento durante el proceso, se puede comunicar con la investigadora principal, Psicóloga Carolina Navarro Medel, al fono (56-2) 29787802, al correo electrónico [dptopsic@uchile.cl](mailto:dptopsic@uchile.cl) o a la dirección Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto #1045, Ñuñoa.

En caso que su respuesta sea positiva, y con el fin de completar los datos de la investigación, le solicitamos que por favor firme el Formulario de Consentimiento que se adjunta.

Desde ya agradecemos su disposición.

Le saluda cordialmente,

Carolina Navarro Medel

Directora

Núcleo Infancia y Justicia

Universidad de Chile

---

Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045 \*Ñuñoa \*Código Postal 685 033 1 \*Santiago \*Chile

Fono: 29787878 \*Fax: 29787819 \*email: [dptopsic@uchile.cl](mailto:dptopsic@uchile.cl)

Casilla 10.115 Correo Central

[www.facso.uchile.cl/psicologia](http://www.facso.uchile.cl/psicologia)

[www.infanciayjusticia.uchile.cl](http://www.infanciayjusticia.uchile.cl)



**Departamento de Psicología**

**FACSO**

Universidad de Chile

---

**CONSENTIMIENTO**

Yo, \_\_\_\_\_, representante legal de \_\_\_\_\_ ----- quien ha sido invitado/a a participar en la investigación **“Prevención de la victimización secundaria en niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de delitos sexuales”**, desarrollada en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, he leído y comprendido la información del documento de consentimiento y mis dudas (de presentarlas) han sido aclaradas.

Acepto voluntariamente que se utilice en este estudio la información obtenida con mi representado/a. También acepto que la entrevista a mi representado/a sea videograbada.

\_\_\_\_\_  
FIRMA REPRESENTANTE LEGAL

\_\_\_\_\_  
FIRMA INVESTIGADOR

Santiago, Octubre 2014

---

Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045 \*Ñuñoa \*Código Postal 685 033 1 \*Santiago \*Chile

Fono: 29787878 \*Fax: 29787819 \*email: [dptopsic@uchile.cl](mailto:dptopsic@uchile.cl)

Casilla 10.115 Correo Central

[www.facso.uchile.cl/psicologia](http://www.facso.uchile.cl/psicologia)

[www.infanciayjusticia.uchile.cl](http://www.infanciayjusticia.uchile.cl)



**Departamento de Psicología**

**FACSO**

Universidad de Chile

---

Anexo 6

Carta de Asentimiento alumnos

Santiago, Octubre 2014

Estimado(a) estudiante del Liceo Manuel de Salas

Te invitamos a participar de una investigación del Núcleo Infancia y Justicia, de la Universidad de Chile, que busca conocer si los niños y niñas pueden entender las preguntas que les hará un adulto en una entrevista. Esta entrevista consistirá en preguntas sobre un video que te mostraremos. Además, te pediremos que nos cuentes un evento específico de tu vida.

Esta entrevista será grabada para facilitar su posterior análisis. Es importante que sepas que todo lo que dirás será confidencial y no se utilizará tu nombre en el estudio. En todo momento se resguardará cualquier característica personal que pudiera permitir identificarte. Además, puedes negarte a participar o a retirarte de la investigación cuando tú quieras, así como conocer los resultados de ésta, una vez que sean públicos. Tu participación en la investigación es voluntaria y no implica consecuencias positivas o negativas para ti.

Todo el material que obtengamos de la entrevista será guardado por el equipo responsable mientras dure el proceso de investigación, utilizándose únicamente para fines académicos e investigativos.

Te informamos además, que el Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Chile, evaluó el proyecto de investigación previo a su aprobación. Cualquier consulta que pudieses tener sobre estos aspectos y sobre los derechos que te corresponden por participar en este estudio, puedes formularla directamente a su Presidenta, la profesora Marcela Ferrer Lunes (Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, piso 3, Ñuñoa; Fono 2978 7026 – 2978 7023; email [comitedeetica@uchile.cl](mailto:comitedeetica@uchile.cl)). Del mismo modo, en caso que tengas alguna duda o pregunta respecto de esta investigación, previa a decidir su participación o posteriormente en cualquier momento durante el proceso, te puedes comunicar con la investigadora principal, Psicóloga Carolina Navarro Medel, al fono (56-2) 29787802, al correo electrónico [dptopsic@uchile.cl](mailto:dptopsic@uchile.cl) o a la dirección Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto #1045, Ñuñoa.

Si aceptas participar, por favor escribe tu nombre y firma

---

Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045 \*Ñuñoa \*Código Postal 685 033 1 \*Santiago \*Chile

Fono: 29787878 \*Fax:2 9787819 \*email: [dptopsic@uchile.cl](mailto:dptopsic@uchile.cl)

Casilla 10.115 Correo Central

[www.facso.uchile.cl/psicologia](http://www.facso.uchile.cl/psicologia)

[www.infanciayjusticia.uchile.cl](http://www.infanciayjusticia.uchile.cl)



**Departamento de Psicología**

**FACSO**

Universidad de Chile

---

**Asentimiento**

Yo, \_\_\_\_\_, estudiante del Liceo Manuel de Salas he sido invitado/a a participar en la Investigación del **Núcleo Infancia y Justicia**, desarrollada en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, he leído y comprendido la información del documento de asentimiento y mis dudas (de presentarlas) han sido aclaradas.

Acepto voluntariamente que se utilice en este estudio la información obtenida con mi entrevista.

También acepto que la entrevista sea videograbada.

\_\_\_\_\_  
FIRMA REPRESENTANTE LEGAL

\_\_\_\_\_  
FIRMA INVESTIGADOR

Carolina Navarro Medel  
Directora  
Núcleo Infancia y Justicia  
Universidad de Chile