



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

Vínculos, imagen de sí mismo e imagen de mundo en niños y niñas de 6 a 10 años víctimas de agresión sexual, a través del Test de Apercepción Temática Infantil con Figuras Animales (CAT-A)

Memoria para optar al título de Psicóloga

Autora:

Lic. Tamara A. Cabrera M.

Profesora Patrocinante:

Ps. Ruth Weinstein

Santiago, Marzo 2016

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecer a todos los profesionales que en su labor pericial facilitaron su tiempo para cumplir con la aplicación de la batería de pruebas del “Estudio de validez del uso diagnóstico de pruebas gráficas y narrativas en la evaluación psicológica de niños, niñas y adolescentes víctimas de agresión sexual”, que contó con el apoyo de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID), base para este proyecto

A la Ps. Carolina Navarro, que se encuentra en tierras lejanas, por facilitar el acceso al material para esta investigación, y permitirme aproximarme a éste desde mi propio punto de vista.

Agradecer a Ruth Weinstein, profesora patrocinante de éste estudio, por su confianza, las oportunidades dadas y el tiempo entregado.

Es importante agradecer a todos los profesores que me apoyaron, que se encontraron disponibles para una palabra o pregunta durante mi formación, especialmente a Jennifer Miranda, por enseñar, en acción y palabra, la dedicación, respeto y cariño por la infancia.

También quisiera agradecer profundamente la Ps. Erika Malthess, por su preocupación, compañía, guía, apoyo y contención durante este proceso.

Finalmente agradecer a los niños y niñas que aceptaron participar de este proyecto, que a través de sus historias mostraron su mundo, relatando sus alegrías y temores.

Dedico este trabajo a mi madre, gracias por su amor y entrega, por estar siempre ahí y ser mi refugio. Por ser ejemplo inquebrantable frente a la adversidad y en la perseverancia siempre encontrar un camino. Por mostrarme la belleza de la psicología y la importancia de no olvidar a nuestro niño interior.

A mi hermana Marlenne, por sus grandes sueños y su retórica de la vida. Ahora es tu camino...

A mi hermano, cuñada y sobrina, Dieter, Vale y Amalia, que a pesar de la distancia siempre están en mi corazón. Por su forma de ver el mundo, por sus palabras de aliento y las pequeñas mejillas sonrosadas.

A Paula, por confiar en mí y guiarme en momentos difíciles. Nos vemos en el aeropuerto.

A mis compañeras y amigas Loreto y Carla, y el resto de las chicas, por su apoyo y el cariño compartido en el trabajo con niños. Aún el team infanto.

A quienes estuvieron, especialmente a Marco, por acompañarme en las aflicciones que ha traído la vida, y a Marcela, por estar siempre ahí.

Resumen

Utilizando como instrumento de recolección de datos el Test de Apercepción Temática Infantil con Figuras Animales (CAT-A) se analizan a través de metodología cualitativa 10 narrativas de niños y niñas víctimas de agresión sexual de 6 a 10 años, buscando explorar y describir dimensiones del desarrollo: vínculos, imagen de sí mismo e imagen de mundo, dando cuenta de la afectación por la victimización. Analizando el contenido de las historias se obtiene como resultados: en la categoría Vínculos predomina una figura materna que satisface necesidades físicas y emocionales y la presencia de figuras negativas que pueden y hacen daño. La Imagen de sí mismo se configuraría como predominantemente negativa, construyéndose en la relación con otro y desde la afectividad. La Imagen de mundo es principalmente negativa, amenaza la integridad de sí mismo y otros. Además el CAT-A logrará dar cuenta de posibles consecuencias en la corporalidad y un posible reconocimiento de la figura del agresor.

Palabras claves: Agresión sexual infantil, pruebas proyectivas narrativas, vínculos, imagen de sí mismo, imagen de mundo

Índice

1. Introducción.....	6
2. Marco teórico.....	10
2.1. Constructivismo evolutivo.....	10
2.2. Apego y vínculo afectivo.....	16
2.2.1. Apego y su historia	16
2.2.2. Desde el apego al vínculo.....	17
2.3. Imagen de sí mismo.....	20
2.3.1. Breve historia del concepto.....	20
2.3.2. Imagen de sí mismo como percepciones.....	21
2.4. Imagen de mundo.....	23
2.4.1. Imagen de mundo en la psicología	23
2.4.2. Imagen de mundo como creencias acerca de la realidad.....	24
2.4.3. Conceptos similares.....	27
2.5. Vínculos, el sí mismo, y el mundo en el Desarrollo.....	28
2.6. Vínculos, el sí mismo y el mundo en la edad escolar	30
2.7. Agresión sexual infantil.....	32
2.7.1. Definición fenómeno	32
2.7.2. Consecuencias de ASI en la edad escolar.....	34
3. Pregunta de investigación	38
4. Objetivos del estudio.....	38
5. Metodología	39
5.1. Diseño de investigación.....	39
5.2. Población y muestra	39
5.3. Conceptos centrales.....	42
5.4. Instrumento.....	44
5.5. Procedimiento obtención de la muestra	46
5.6. Procedimiento de análisis.....	47
6. Análisis de resultados	51
6.1. Vínculos y relaciones	53
6.1.1. Relación positiva con la figura materna: satisfacción de necesidades emocionales.....	53

6.1.2.	Relación positiva con la figura materna: satisfacción de necesidades físicas....	55
6.1.3.	Relación negativa con la figura materna	57
6.1.4.	Relación positiva con la figura paterna	59
6.1.5.	Relación positiva con otras figuras significativas	60
6.1.6.	Relación negativa con otras figuras significativas.....	61
6.1.7.	Relación positiva con otras figuras	62
6.1.8.	Relación negativa con otras figuras	63
6.2.	Imagen de sí mismo	65
6.2.1.	Formas de identificación	65
6.2.2.	Imagen a partir de carencias y deseos	68
6.2.3.	Imagen a partir de sentimientos positivos.....	69
6.2.4.	Imagen a partir de sentimientos negativos.....	70
6.2.5.	Autonomía en la resolución de conflictos.....	71
6.2.6.	Dependencia en la resolución de conflictos.....	72
6.2.7.	Dificultades en la resolución de conflictos y toma decisiones.....	74
6.3.	Imagen de mundo.....	78
6.3.1.	Imagen de mundo positiva: De la relación con otros	78
6.3.2.	Imagen de mundo negativa: De la relación con otros	79
6.3.3.	Imagen de mundo negativa: De la relación con el ambiente.....	82
6.4.	Contenidos emergentes	84
6.4.1.	Consecuencias en el cuerpo.....	84
6.4.2.	Reconocimiento de la figura del agresor.....	86
7.	Conclusiones.....	87
7.1.	Principales hallazgos y discusión	87
7.1.1.	Vínculos y relaciones	89
7.1.2.	Imagen de sí mismo.....	95
7.1.3.	Imagen de mundo	100
7.1.4.	Contenidos relacionados con ASI.....	103
7.2.	Aportes, limitaciones y proyecciones	108
Referencias		112
ANEXO 1		122
ANEXO 2		125

1. Introducción

El fenómeno de las Agresiones Sexuales Infanto-juveniles (ASI) ha alcanzado una gran relevancia social, debido a la alta incidencia y prevalencia que este fenómeno posee a nivel nacional e internacional. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, en el mundo al menos 150 millones de niñas y 73 millones de niños han sido víctimas de alguna forma de abuso sexual antes de cumplir los 18 años (Mebarak, Martínez, Herrera y Lozano, 2010). Asociado a esto, Pereda, Guilera, Forns & Gómez-Benito (2009) buscaron establecer la prevalencia a nivel mundial, demostrando que 7.9% de hombres y 19.7% de mujeres han sufrido alguna forma de abuso sexual antes de los 18 años de edad.

En el contexto nacional, más del 85% de los casos denunciados por agresión sexual corresponden a abuso contra niños(as), de este porcentaje un 60% son menores de 12 años, cifras coincidentes con los estudios epidemiológicos internacionales (Navarro, 2010).

Desde el constructivismo evolutivo, la victimización sexual es entendida como una interrupción del desarrollo de este periodo evolutivo, siendo un evento no comprensible ni asimilable por el niño(a), que podría llevar a desequilibrios significativos, no logrando incorporar lo ocurrido a sus esquemas personales (Capella, 2011) expresados no solo en sintomatología, sino abarcando los procesos del desarrollo del individuo, su formación de identidad y personalidad. La experiencia se constituiría como traumática en cuanto se genere un desequilibrio permanente de las estructuras del niño, requiriendo de un cambio importante de la situación para que pueda ser integrada (Capella, 2011).

Esta experiencia provoca un fuerte impacto en el mundo psíquico de los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de agresiones sexuales, existiendo diversos efectos negativos, tanto a corto como largo plazo, e incluyen ataques de ansiedad, pesadillas, dificultades de sueño y depresión, entre otros (Díaz, 2006). A pesar de esto, alrededor de un tercio de los niños no presentan sintomatología evidente (Adler-Nevo y Manassis, 2005, en Núñez, 2010), resultando la observación de síntomas insuficiente para un diagnóstico (Núñez, 2010).

La victimización sexual puede tener repercusiones significativas en el desarrollo, distorsionando el autoconcepto, la visión sobre el mundo y las capacidades afectivas (Finkelhor, 1999), afectando la capacidad y forma de vincularse con otros (Finkelhor y

Browne, 1985), desarrollando sentimientos de vulnerabilidad e incapacidad para controlar aspectos de su medio y alteraciones asociadas a la sexualidad, incorporándose a la imagen de sí mismo connotaciones negativas en torno a la agresión sexual, a la percepción y al significado del cuerpo propio y la de otros (Finkelhor y Browne, 1985), aspectos asociados a la imagen de sí mismo y de mundo.

Desde el marco constructivista evolutivo, la comprensión de las consecuencias de la victimización sexual requiere ir más allá que la sintomatología presentada. Para esto es necesario tener una perspectiva de las características del evento, siendo fundamental comprender como se configura desde la vivencia y subjetividad del individuo, no siendo posible igualar los efectos en todas las víctimas (Capella, 2011; CAVAS, 2003)

Al momento de evaluar las secuelas psicológicas de la agresión sexual en la población infantil, se presentan dificultades que tiene origen en las características propias del fenómeno, caracterizándose no poseer indicios patognomónicos, es decir, no existe un sintomatología propia de las agresiones sexuales, a la cercanía previa entre el agresor y la víctima, a la inmadurez evolutiva de los niños, que conlleva dificultades para comprender y poder relatar la ocurrencia de la victimización y en muchos casos la ausencia de evidencia física (Nuñez, 2010). Frente a esta situación, para la evaluación y detección de ASI, se conforma como una alternativa el psicodiagnóstico a través de técnicas indirectas, como son las pruebas narrativas, las que se sustentan en la proyección de la subjetividad del individuo, reorganizando estímulos poco estructurados de acuerdo a sus motivaciones internas (Weinstein, 2011).

Las pruebas narrativas se configuran como una forma de aproximarse a la vivencia y al mundo subjetivo de los niños(as), en tanto la narración es una de las principales formas de acceder al significado personal (McLeod, 2006). Presenta importantes ventajas en la evaluación de los niños(as) que presentan dificultades para relatar las situaciones de agresión sexual, debido a que se configuran como un estímulo poco sugestivo y directivo frente a contenidos asociados a vivencias traumáticas, permitiendo un contacto poco amenazante, más cercano al modo de funcionamiento lúdico de los niños, permitiendo la disminución de los mecanismos de defensa (Navarro, Gallardo & Weinstein, 2007, en Núñez, 2010).

Una de las técnicas proyectivas más utilizadas en la evaluación infantil a nivel nacional es el “Test de Apercepción Temática Infantil” (CAT), donde el niño(a) proyecta su mundo interno mediante la narración de historias, a partir de un estímulo pictórico, cuyo objetivo es explorar las relaciones del niño con sus vínculos más cercanos, temores, defensas (Weinstein, 2011), conflictos infantiles, figuras de identificación, impulsos, necesidades y ansiedades (García Arzeno, 1979). Por lo tanto, se configuraría como un instrumento capaz de evidenciar situaciones y vivencias no acordes al desarrollo evolutivo y posiblemente los conflictos asociados a una victimización sexual.

En la actualidad, se presenta escasa investigación con este instrumento en la temática, destacando tesis de pregrado y postgrado que buscan caracterizar el fenómeno así como encontrar indicadores propios de la agresión, tanto en la población preescolar (Núñez, 2010; Huerta, 2013) y población escolar (Antivilo y Castillo, 2004), principalmente a través de metodología cuantitativa, logrando de forma escasa rescatar la subjetividad de los niños y niñas.

La edad comprendida entre los 6 y 10 años, forma parte de la denominada segunda infancia, infancia intermedia o edad escolar, por la relevancia que tiene el contexto escolar en el desarrollo (Papalia y Wendlos, 1997, en Sepúlveda & Capella, 2010), se configura como el período como de más alto riesgo para el abuso sexual (Cantón y Cortés, 2004), debido a que es en esta edad se reúne la doble condición de ser niños(as) y presentar señales del inicio de la madurez sexual (Cantón y Cortés, 2004).

A partir de lo anterior, el presente estudio busca explorar los procesos relacionados con el desarrollo de niños(as), la formación de la identidad y personalidad, de 6 a 10 años que han sido víctimas de agresión sexual, centrándose en los *vínculos* que establecen, la *imagen de sí mismo* y la *imagen de mundo* que éstos poseen, así como reconocer contenidos que se podrían asociar a la victimización sexual, utilizándose como instrumento las narrativas emitidas frente al Test de Apercepción Temática Infantil con Figuras Animales (CAT-A).

En cuanto a los *vínculos*, desde el constructivismo, se entenderán como el lazo afectivo que se desarrolla entre dos personas el cual provee el foco y la dirección las habilidades cognitivas y emocionales del individuo (Guidano, 1987).

La *imagen de sí mismo*, será entendida desde el enfoque teórico constructivista evolutivo, refiriendo a las representaciones y significados asociados a sí mismo (Crockett, 2013) en diversos ámbitos (Gecas, 1982; Shavelson y Bolus, 1982), el cual está relacionado con la percepción de las características personales, la confianza en sí mismo y la autonomía en la toma de decisiones y resolución de problemas (Sepúlveda, 1999).

En relación a la *imagen de mundo*, se entenderá como un conjunto de creencias y suposiciones que describen la realidad (Koltko-Rivera, 2004), incorporando las descripciones del mundo, así como las actitudes emocionales y conativas-volitivas a través de las cuales el individuo se aproxima subjetivamente a la realidad (Nilsson, 2013).

Como forma de aproximación metodológica se utilizará el enfoque cualitativo, por medio del análisis de contenido de diez narraciones producidas frente al CAT-A, de niños(as) entre los 6 y 10 años, víctimas de agresión sexual, que han sido evaluados en centros especializados en la temática, como parte de una batería psicodiagnóstica con fines judiciales.

Cabe señalar que la presente estudio se inserta en un proyecto académico más amplio, realizado por un equipo de profesionales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, dirigido por la Psicóloga Carolina Navarro Medel, sobre la temática de las agresiones sexuales, específicamente en la problemática de la carencia de herramientas diagnósticas validadas científicamente que avalen el trabajo clínico y forense en la detección y evaluación de la agresión sexual, denominado "*Estudio de validez del uso diagnóstico de pruebas gráficas y narrativas en la evaluación psicológica de niños, niñas y adolescentes víctimas de agresión sexual*", buscando aportar evidencia desde un enfoque cualitativo de aproximación a la temática, en tanto poder dar cuenta de la subjetividad y vivencia de los niños.

2. Marco teórico

2.1. Constructivismo evolutivo

El constructivismo refiere a una posición epistemológica que supone un marco integrador al plantear una concepción del ser humano y de la realidad. Propone que es el sujeto quien activamente construye el conocimiento a partir del mundo exterior, siendo la realidad interpretada de distintas formas, considerando el mundo como real e independiente de la persona (Feixas y Villegas, 2000). Esta epistemología plantea que el conocimiento es construido a partir de la experiencia, a través de un proceso evolutivo, en el cual se van configurando interpretaciones cada vez más abarcadoras (Feixas y Villegas, 2000). Sepúlveda (2013) denomina a este constructivismo como moderado, debido a que acepta la existencia de un mundo independiente de la persona, pero que no es cognoscible como tal.

Jean Piaget, considerado “el más visible e influyente constructivista del SXX”, (Mahoney, 1991, citado en Rosen, 1996, p.31), realizó uno de los primeros aportes al constructivismo en psicología con la epistemología genética, que se enmarca dentro del constructivismo evolutivo (Lyddon, 1998), aproximándose tanto a la formación como al significado del conocimiento (Rychlak, 1988).

El constructivismo evolutivo planteado por Piaget integra perspectivas desde la biología (la relación de sujeto con el ambiente), de la psicología (la relación del sujeto con los otros) y de la filosofía (relación del sujeto con el objeto), al estudiar la construcción de significados por parte del sujeto (Sepúlveda, 2013). La actividad de significar se encontraría relacionada con el equilibrio de sujeto y objeto, del sí mismo y del otro (Sepúlveda, 2013), y permitiría al sujeto configurar su realidad (Sepúlveda, 2006), siendo la actividad de significar el movimiento fundamental de la personalidad (Sepúlveda, 2013).

El constructivismo piagetano veía al conocimiento de forma dinámica y direccional, en la cual las estructuras de conocimiento experimentarían transformaciones en su organización a través del tiempo, proceso que desembocaría en una mayor abstracción y complejidad de estas estructuras (Lyddon, 1998) y se estructuraría en sistemas autoorganizados y jerárquicos (Sepúlveda, 2013). En este paradigma el significado es inherente a la relación entre sujeto (conocedor) y objeto (conocido) (Rosen, 1996),

surgiendo de la relación entre sujeto y objeto tal como es percibido, de tal forma que es producto del proceso de construcción (Piaget, 2004). Piaget (2004) plantea que para conocer un objeto es necesario que el sujeto actúe sobre él y lo transforme, donde conocer la realidad (objeto) significaría construir sistemas de transformación que ocurran sin los objetos.

Este enfoque destaca la construcción de significados a través de procesos de cambio y transformación, considerando aspectos evolutivos. Como constructivismo se entiende al sujeto como constructor activo de su realidad, mientras que el aspecto evolutivo refiere al curso del desarrollo como una transición formativa, a “la evolución de los sistemas orgánicos a través de etapas, de acuerdo a principios regulares de estabilidad y cambio” (Sepúlveda, 2006, pág. 22), desde estructuras más débiles e inestables, a estructuras más estables, entendiéndose como progreso (Sepúlveda, 2013).

Uno de los aspectos centrales del constructivismo evolutivo es como se entiende el desarrollo humano. Será entendido como un proceso dinámico y creativo, de cambios cuantitativos y cualitativos que se producen a través del tiempo (Sepúlveda, 1997; Sepúlveda & Capella, 2010, Sepúlveda 2013), en el cual el sujeto se encuentra en constantes reestructuraciones de su organización personal en interacción con el ambiente (Sepúlveda, 2013). Durante este proceso se organizan esquemas cognitivos y afectivos, que se entenderán como formas de evaluar, interpretar, dar significado y clasificar la realidad (Sepúlveda, 2013).

Será esencial la acción proactiva y transformadora del sujeto cognoscente para que los nuevos datos, entre la actividad del sujeto y las reacciones del objeto, sean integradas a los esquemas preexistentes (Sepúlveda, 2013). Entendiendo a los esquemas como aquello común entre acciones análogas y diferentes, se debe señalar que el sujeto no posee esquemas innatos, estos serán construidos en el proceso de desarrollo, lo que es innato es el proceso activo de construcción (Sepúlveda, 2013). Piaget (1998) señala que estas estructuras pueden transformarse, crecer y desarrollarse, correspondiendo a cada estadio del desarrollo un conjunto de estructuras, las que van dándose de modo secuencial. Las estructuras no se encuentran presentes en el nacimiento, será a partir de la base biológica, los movimientos reflejos y las acciones sensoriomotoras que emergen

(Piaget, 1979). De esta forma el individuo es entendido como un sistema cambiante dependiente de su base biológica, pero sujeto a la experiencia (Piaget, 1979).

Uno de los componentes centrales para entender el proceso de desarrollo será el concepto de equilibrio (Piaget, 1991, 1998), que en el marco del constructivismo evolutivo es entendido como una compensación realizada por las actividades del sujeto como respuesta a las perturbaciones del medio (Sepúlveda y Capella, 2010). En palabras de Piaget (1991) el desarrollo psíquico sería esencialmente “marcha hacia el equilibrio” (p. 11), un progresivo y perpetuo paso de un estado de menor equilibrio hacia uno de mayor equilibrio, resultando en estructuras de cada vez mayor complejidad.

En este proceso, no es solo la inteligencia la que se encuentra involucrada, la afectividad se presenta de la mano con el conocimiento. Piaget (2005) plantea una interacción constante entre la inteligencia y afectividad, ofreciendo a esta última la cualidad de fuente energética, de la cual depende la inteligencia, pero no sus estructuras. En relación a esto, Piaget (2005) señala que la afectividad puede ser causa de retrasos o aceleraciones del desarrollo intelectual, pero por si mismo no genera ni modifica el funcionamiento de las estructuras cognitivas en las que interviene. Gonzalez (2011) especifica que la afectividad comprende los sentimientos y especialmente las emociones, incluyendo a las diversas tendencias, tales como la voluntad.

En el impulso del organismo a organizarse y alcanzar un equilibrio con el ambiente, intervienen dos procesos: la asimilación y la acomodación. Es en esta relación que se logra el equilibrio psíquico y una adaptación cada vez más precisa con la realidad (Piaget, 1998).

La asimilación refiere a la incorporación de nuevos datos en estructuras previas y da cuenta de la acción activa de la persona en su comprensión del ambiente (Piaget, 1998; Sepúlveda, 2013). La asimilación permite que las estructuras permanezcan más menos inalteradas, sin producirse discontinuidades con el estadio previo, siendo el proceso que entrega significación a los que es percibido o pensado (Piaget, 1998). Cuando una persona descubre que los esquemas que posee no son adecuados para las necesidades y demandas del ambiente, cambia el esquema previo, es decir, se produce el proceso de acomodación, modificándose el comportamiento como resultado de la experiencia (Piaget, 1998; Sepúlveda, 2013).

En las diversas etapas de la vida ocurren desequilibrios de las relaciones externas e internas los esquemas del individuo, produciéndose transformaciones en el mundo que desequilibran la acción del sujeto. Las nuevas conductas serán una forma de buscar restablecer el equilibrio previo pero conllevaran el logro de un equilibrio más estable que el anterior, desarrollándose niveles más complejos de estructuras (Piaget, 1991, 1998; Sepúlveda, 2013). Será ante una situación novedosa que no puede ser asimilada completamente por un esquema anterior pertinente que la acomodación será necesaria, que al lograrse exitosamente lleva al equilibrio (Sepúlveda, 2013). Será a partir del proceso de aprendizaje que se modificara el esquema, esto en tanto que la adquisición de conocimiento implica la actividad de asimilación (Sepúlveda, 2013).

Los procesos de asimilación y acomodación se encontrarán en equilibrio cuando haya una constante reciprocidad entre ellos, de forma tal que no se produzcan desbalances en su construcción (Piaget, 1998; Sepúlveda, 2013). Por otro lado, según Piaget (2004) se entenderá la adaptación del sujeto como la permanencia de las interacciones equilibradoras con el medio, dando cuenta de su estabilidad en el intercambio con el ambiente. Asimismo este autor entenderá por adaptación el equilibrio entre los procesos de acomodación y asimilación.

De esta forma el desarrollo y la formación del conocimiento se explicaría por un proceso de equilibración, que es el resultado de una serie de desequilibrios y reequilibraciones, mejorando las estructuras previas, con el fin de lograr una adaptación con el ambiente cada vez más estable (Sepúlveda, 2013).

Al presentarse contradicciones que no logran resolverse en el proceso de acomodación, se presentarían desequilibrios y con ello la necesidad de equilibraciones específicas (Piaget, 1998; Sepúlveda, 2013). Piaget (1998) señala que estos desequilibrios desempeñarían una función de desencadenadoras de la actividad humana, en el sentido que insta al individuo a buscar nuevos conocimientos y superar el estado actual que posean, dándose paso a equilibraciones maximizadoras (Piaget, 1998, Sepúlveda, 2013). Este autor además plantea que los desequilibrios se producirían debido a que el sujeto actúa motivado por una necesidad, la que se produce porque algo en el medio externo se ha visto modificado, lo que hace que sea necesario reajustar la conducta (Piaget, 1991).

Es esperable que en el transcurso del desarrollo existan desequilibrios momentáneos, debido a que se producen conflictos entre el sujeto y los objetos, siendo posible que en ocasiones se presenten problemas graves de integración (Piaget, 1998). Los desequilibrios transitorios serían esperables, los que con posterioridad resultarían en reequilibraciones maximizadoras, pero existe el riesgo que no se logre la reequilibración necesaria para progresar a construcciones más diferenciadas y descentradas por lo que “se mantiene la forma anterior de equilibrio, cuya insuficiencia es responsable del conflicto al que esta equilibración se ha estado enfrentando” (Sepúlveda, 2013, p. 169), en el sentido que las estructuras previas no son capaces de resolver el conflicto presente.

En ocasiones cuando los estímulos externos son muy conflictivos o contradictorios con los esquemas previos, o no posee el conocimiento que permita la comprensión de dichos estímulos, no podrán ser incorporados al sistema de conocimiento (Sepúlveda, 2013). Frente a esta situación, es necesaria una reequilibración, es decir, la reorganización de los significados, de forma tal que se dé la adaptación a la situación perturbadora, ampliando los contenidos y logrando mayores diferenciaciones en su comprensión, y por tanto más abarcadora del fenómeno (Sepúlveda, 2013). Esto se dará a través de regulaciones compensatorias de la acción a través de su repetición o corrección, construyendo representaciones nuevas sobre las previas (Piaget, 1998). En las asimilaciones representativas, que corresponden a la edad de este estudio, la compensación se puede realizar a través de negar lo ocurrido en el medio exterior en tanto es perturbador, al no ser asimilable por las estructuras existentes o al no ser previsible, o se pueden modificar los esquemas, logrando compensaciones más bien estables. Esta diferenciación o enriquecimiento de contenidos lograría una mayor comprensión de los hechos (Piaget, 1998; Sepúlveda, 2013).

Los desequilibrios entre las estructuras podrían no llevar a regulaciones y por tanto reequilibraciones, dándose un permanente desequilibrio de estructuras, sean cognitivas, afectivas, sociales o morales (Rychlak, 1988). Por otro lado, se pueden presentar desequilibrios en las estructuras lógicas, en los procesos de asimilación y acomodación, los que son necesarios para la adaptación del sujeto al medio, y que puede llevar a un desbalance en el cual predomine un proceso sobre el otro, llevando a que frente a la predominancia de la asimilación aumente la fantasía, el egocentrismo y características

autista, mientras que un exceso de acomodación presentaría una personalidad siempre cambiante (Rychlak, 1988).

De esta misma forma, en ocasiones se pueden presentar una fijación rígida de las estructuras del pensamiento en etapas anteriores del desarrollo, dificultando la adaptación, lo que no permitiría la superación del egocentrismo y por tanto la descentración, no logrando incorporar las normas y demandas de los grupos sociales (Sepúlveda, 2013).

Rychlak (1988) señala que es fundamental para la adaptación del sujeto al medio, la adquisición por parte del niño(a) de una imagen personal e identidad de sí mismo realista. Los desajustes que se pueden desarrollar se asociarían a una sobrevaloración o desvaloración del sí mismo, ya que se desarrollan esquemas afectivos poco coherente y/o incompletos. Cuando un niño no logra acomodarse a la realidad y reprime aspectos no asimilables, surge la desadaptación, ya que se niega la realidad (Rychlak, 1988), el niño estaría reprimiendo aspectos del sí mismo que desagradan, desbalanceando la estructura personal, produciendo contradicciones (Sepúlveda, 2013).

Sepúlveda (2013) sinteriza los criterios psicopatológicos desde la teoría piagetana:

- Desequilibrios como un estado permanente: Desbalances entre los procesos de acomodación y asimilación, entre estructuras psíquicas y partes del ambiente, siendo excesivamente rígido o flexible. Esto lleva a la constitución de comportamientos que perduran en el tiempo y que no logran satisfacer las necesidades del individuo.
- Fijación: La fijación de estructuras cognitivas y afectivas rígidas en etapas previas del desarrollo llevaría a dificultades en el ajuste afectivo, cognitivo, moral y social.
- Criterio de realidad: La sobrevaloración o desvalorización del sí mismo llevaría a una imagen personal realista.

La psicopatología evolutiva estaría mostrando que los trastornos que se pueden desarrollar dependerían de la etapa de desarrollo, implicando un desajuste de las metas esperadas a cada etapa, por lo cual los trastornos evolucionarían con el tiempo en interacción con el ambiente, pudiendo lograrse el equilibrio, remitir la sintomatología o mantenerse o agravarse a partir del manejo y tratamiento (Sepúlveda, 2013).

2.2. Apego y vínculo afectivo

2.2.1. Apego y su historia

El término *apego* fue introducido por Bowlby (1958, 1969, 1988, en Repetur y Quezada, 2005) y alude a la disposición que tiene un niño para buscar la proximidad y el contacto con un individuo, en particular bajo circunstancias adversas, disposición que cambia lentamente con el tiempo y no se ve afectada por situaciones contextuales (Repetur y Quezada, 2005). Por otro lado, la *conducta de apego*, cambia con el tiempo con el objetivo de obtener la proximidad de otros (Bowlby, 1983, 1988, en Repetur y Quezada, 2005).

Las primeras teorizaciones acerca del apego se encuentran a fines de los años cincuenta, dentro del marco de la etiología, a partir de observaciones naturalistas e investigaciones empíricas. Bowlby (1985) refiere a los primeros registros que datan de la década de los cuarenta, cuando Anna Freud y Burlingham describen la experiencia del cuidado de niños de guardería separados de sus madres y de las observaciones de Schaffer y Emerson (1964, en Bowlby, 1985) de bebés y sus familias durante los dos primeros años de vida. Estas observaciones pusieron de manifiesto la relevancia de la sensibilidad y capacidad de respuesta del adulto frente a las necesidades del bebé para la formación del vínculo (Bowlby, 1985).

En 1970, Aisworth y Bell diseñaron la “Situación del Extraño” para examinar el equilibrio entre las conductas de apego y de exploración bajo condiciones de alto estrés (Bowlby, 1985). A partir de esta situación experimental, se encontró que los niños exploraban y jugaban más en presencia de su madre, y que ésta conducta disminuía cuando entraba un desconocido y más aún, cuando salía la madre. Con esta información, se puso de manifiesto que el niño utilizaba a la madre como una base segura para la exploración y que la percepción de cualquier amenaza activaba conductas de apego, tales como la búsqueda de proximidad física, contacto visual, sonreír, tender los brazos o abrazar, que se orientaban a mantener la proximidad de un individuo identificado como mejor capacitado para enfrentarse al mundo (Bowlby, 1983, en Repetur y Quezada, 2005). Al activarse estas conductas desaparecía la exploración del medio por parte del niño(a) (Oliva, 2004).

2.2.2. Desde el apego al vínculo

El periodo prologado de indefensión en la infancia es una ventaja adaptativa de los seres humanos, permitiendo una gran flexibilidad en el desarrollo del cerebro, al ser funcionalmente estructurado por estímulos ambientales (Sroufe, 2000). Esta indefensión extrema en los primeros meses, y una dependencia relativa durante el periodo juvenil, indicarían que los seres humanos dependen fuertemente del apoyo de otros (Sroufe, 2000). De esta forma, el desarrollo del apego es una necesidad humana universal, cuyo objetivo es formar vínculos estrechos (Bowlby, 1969, en Fonagy, Luyten, Bateman, Gergely, Straathearn, Target y Allison, 2010).

La formación de estos vínculos ocurre a través de las *conductas de apego*, destinadas a llamar la atención del cuidador (Zarate, 2012), estableciendo el desarrollo de un tipo particular de *vínculo* entre el bebé y el cuidador primario (Repetur y Quezada, 2005). El objetivo primordial del vínculo es la necesidad de seguridad (Repetur y Quezada, 2005) y es fundamental en la regulación de los niños, debido a que los infantes no pueden regularse a sí mismos, siendo solo capaces de una “co-regulación” (Fogel, 1993, en Sroufe, 2000) o de “regulación mutua” (Tronick, 1989, en Sroufe, 2000). Por lo tanto, este sistema cumpliría la función básica de protección del niño(a) y se conformaría como el sistema de regulación de las experiencias emocionales (Sroufe, 2000).

El sistema de regulación mutua es diádico, donde las señales de cambio de estados de los bebés son entendidas y respondidas por el cuidador, permitiendo así alcanzar la regulación de éstos (Fonagy, 1999, en Repetur y Quezada, 2005), impregnando de significados al comportamiento infantil (Sroufe, 2000).

La conducta de apego puede manifestarse frente a diversos individuos, mientras que el *vínculo* se restringe a unos pocos, siendo un lazo afectivo profundo entre una persona y otra y que los une en el espacio y perdura en el tiempo (Bowlby, 1988, en Repetur y Quezada, 2005). Tiene aspectos de sentimientos, recuerdos, expectativas, deseos e intenciones, elementos que sirven de filtro a la recepción e interpretación de la experiencia interpersonal (Ainsworth, 1967, en Main, 1999).

El *vínculo afectivo* se desarrolla durante el primer año de vida, por lo general con la figura materna dado que es principalmente la persona que se encarga de cuidar y alimentar al

bebé. Entrega al niño(a) información del sí mismo, del cómo es valorado y sobre su capacidad de ser querido por la figura de apego (Repetur y Quezada, 2005), repercutiendo en el desarrollo y por ende en la vida, la manera que el cuidador tenga con el niño(a) en la formación del vínculo (Fonagy, 1993, en Repetur y Quezada, 2005; Becerril y Álvarez, 2012).

Este vínculo inicial entrega lo que Bolwby (1980, en Oliva, 2004) denominó 'Modelo Representacional' y refiere a la representación mental del sí mismo y de las relaciones con los otros, permitiendo al niño(a) percibir e interpretar las acciones e intenciones de los demás, dirigiendo su conducta e influyendo en las relaciones sociales (Oliva, 2004).

El vínculo afectivo sería central en el desarrollo, constituyéndose en la base para la formación de la identidad personal (Guidano, 1987, 1994; 1983, en Sepúlveda, 1997), la autoestima (Oliva, 2004) y la síntesis de la imagen corporal (Zarate, 2012). Por lo tanto favorece la mentalización, la autorregulación y la comunicación (Zarate, 2012).

A partir de observaciones en laboratorio, se llevó al establecimiento de tres patrones vinculares (Ainsworth, 1979, Bowlby, 1988, Bretherton, 1990, 1999, Main, 1999, en Repetur y Quezada, 2005; Oliva, 2004):

- Infantes Seguros (patrón B):

La relación favorable hacia la madre fue observada en el placer del bebé por el contacto físico, ausencia de ansiedad por separaciones breves y el uso de la madre como una 'base segura' para la exploración y el juego. Se destaca en estos casos que las madres se muestran disponibles y responde a las necesidades del niño.

Estos niños(as) desarrollan la capacidad de procesar la información tanto a través de la cognición como de los afectos, logrando comunicar sus expectativas y sentimientos de manera directa, abierta y recíproca. Crittenden (2005) señala que estos niños(as) poseen un proceso mental balanceado y comportamiento adaptativo.

- Infantes Inseguro Ambivalentes (patrón C):

El niño(a) se muestra activamente ansioso, pero a la vez pasivo, observándose una preocupación exagerada hacia la madre y su paradero, manifestando

expresiones elevadas, confusas y prolongación de la ansiedad. Frente a la separación de la madre se muestran afectados, pero al regreso de esta se muestran ambivalentes, oscilando entre la resistencia al contacto y el acercamiento, conductas orientadas a mantener el contacto. Las madres de estos niños(as) no se muestran disponibles para atender sus necesidades.

Crittenden (2005) destaca que estos niños actúan a partir de sus sentimientos, con poca atención a las consecuencias, sobreestimando las probabilidades al enfrentarse a peligro, sin manifestar conductas de auto-protección. Esta autora además señala que es posible el desarrollo de trastornos de ansiedad.

– Infantes Inseguros/Evitativos (patrón A):

Frente a la separación de la madre los niños(as) se muestran activamente ansiosos, manifestando enojo y malestar, raramente lloran en estos episodios y al momento del encuentro evitan a la madre.

Crittenden (2005), plantea que estos niños(as) tienden a evitar sus sentimientos en el procesar información, actuando a partir de consecuencias esperadas, dado que saben que serán recompensados y por lo general tienden a evitar el castigo. Asociado a este patrón se encuentran los trastornos de la inhibición y compulsión.

– Infantes Desorganizados/Desorientados (patrón D):

Este patrón recoge las características de los dos grupos de apego inseguro, que inicialmente fueron considerados como no clasificables (Main y Solomon, 1986, en Oliva, 2004). Estos niños son descritos como faltos de estrategia (Main, 1999, en Repetur y Quezada, 2005), se presentan como aturdidos, establecen estereotipia, se encuentran paralizados (Bowlby, 1988, en Repetur y Quezada, 2005). Al reunirse con la madre luego de un periodo de separación, muestran conductas confusas y contradictorias (Oliva, 2005).

El *vínculo afectivo* no es particular del recién nacido, sino que a lo largo del desarrollo y por medio de nuevas experiencias (Zarate, 2012) se forman nuevos vínculos, consolidando unos y perdiendo otros (Becerril y Álvarez, 2012). Será el patrón originario el que primará y las nuevas experiencias emocionales con otros significativos ampliarán el espectro vincular (Zarate, 2012), “esto significa que la forma en que un infante organiza su conducta hacia su madre o su cuidador principal afecta la manera en que organiza su comportamiento hacia los otros y hacia su ambiente” (Repetur y Quezada, 2005, p. 7).

En esta línea, Becerril y Álvarez (2012) señalan que la forma que asumirá el vínculo se asocia a las características propias de cada etapa del desarrollo y por tanto, al logro de las distintas metas evolutivas. De esta forma, en la infancia promueve el desarrollo psicomotor y el aprendizaje, en la adolescencia destaca su participación en el desarrollo de la personalidad, la toma de conciencia del yo y la autoestima, mientras que en la adultez se centra en la constitución de pareja e hijos.

2.3. Imagen de sí mismo

2.3.1. Breve historia del concepto

La *imagen de sí mismo* alude a las representaciones y significados asociados al sí mismo, y que por lo general se entiende en la literatura como autoconcepto, diferenciándose éste del primero, al referir a las opiniones o ideas que una persona tiene de sí mismo (Crockett, 2013).

El sí mismo fue estudiado inicialmente por autores del interaccionismo simbólico a comienzos del siglo XX (Gecas, 1982), el que se entendía como un constructo unidimensional, estático e inactivo (Markus y Wurf, 1987, en Crockett, 2013). En los años setenta ocurre un cambio en la forma de concebir este concepto, siendo entendido como un constructo global, jerárquico y multidimensional (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008). Fue en los años '80 que este concepto resurge en la psicología social, asociado a la "revolución cognitiva" en Psicología que en esos años se desarrollaba (Gecas, 1982).

Se ha generado confusión en el estudio del autoconcepto, debido a la gran cantidad de términos empleados para designar esta dimensión, que incluyen autoestima, autoimagen, autoconcepto, conciencia de sí, y autopercepción entre otros (Loperena, 2008, en Crockett, 2013); frecuentemente el autoconcepto y autoestima han sido empleados de forma indiferenciada (Tatlow-Golden y Guerin, 2010, en Crockett, 2013).

A pesar lo anterior, los autores delimitan esta indiferenciación, considerando que la autoestima referiría a los aspectos afectivos y evaluativos del sí mismo, mientras que el autoconcepto designaría los aspectos cognoscitivos o descriptivos de sí mismo (Crockett, 2013). En la actualidad, debido a que esta división entre componentes cognitivos y

afectivos se considera imposible, buscándose la integración, ya que toda percepción de sí mismo conlleva una valoración afectiva (Lorepena, 2008, en Crockett, 2013).

2.3.2. Imagen de sí mismo como percepciones

Habitualmente el sí mismo es entendido como un algo o 'cosa' (Crittenden, 2000), considerado como un proceso interactivo y emergente de organización intra e interpersonal que se encuentra en desarrollo a lo largo del ciclo vital (Kegan, 1982, Guidano, 1994; Mead, 1934, en Crittenden, 2000), pero no estando nunca completamente "terminado" o existiendo un "verdadero" sí mismo. En otras palabras, el sí mismo siempre está transformándose (Crittenden, 2000).

En términos generales, la imagen de sí mismo refiere a las percepciones que una persona tiene de sí misma (Gecas, 1982; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976), las son conformadas por medio de la experiencia y son especialmente influenciadas por refuerzos ambientales y por los otros significativos (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

Crockett (2013), a partir de una revisión de la literatura en torno a este concepto, señala:

1. Se compone esencialmente de las percepciones que una persona tiene de sí mismo, siendo el acceso a estas parcial y variable según el contexto y el estado motivacional del sujeto.
2. Es multidimensional, existiendo un autoconcepto general que estaría compuesto por diferentes dimensiones o aspectos del sí mismo.
3. Estas dimensiones se estructurarían de manera jerárquica, teniendo en la cima a la imagen de sí mismo general y en los niveles inferiores las dimensiones específicas.
4. Es estable, pero a la vez dinámico. La imagen que una persona tiene de sí mismo es una estructura interna que si bien se mantiene constante y da sentido sobre cómo se percibe una persona a través del tiempo, varía según los cambios y desafíos propios de cada etapa del desarrollo.
5. Desde el constructivismo evolutivo, se encuentra relacionado con diversos aspectos, conductas o valoraciones, como por ejemplo la confianza en sí mismo o

la autonomía en la toma de decisiones, de manera que también se podría acceder a la imagen de sí mismo a través de estos elementos.

6. Sería un producto de la actividad reflexiva del sí mismo, por lo tanto al sujeto se le otorga un rol activo en la elaboración de su propio esquema personal, donde influyen aspectos biológicos, psicológicos y sociales

A partir de lo anterior, la imagen de sí mismo se entiende como un constructo dinámico, es decir, es activo, enérgico y capaz de cambiar, de organizarse e interpretar las acciones y experiencias relevantes para el sí mismo. Media los procesos intrapersonales, como la regulación afectiva, el procesamiento de información, la motivación y los procesos interpersonales, como son la elección de compañeros y lugares, la percepción social y las reacciones a la retroalimentación (Markus y Wurf, 1987, en Crockett, 2013).

Cumple un rol fundamental en el desarrollo de la personalidad, en donde un autoconcepto positivo, que se encuentra a la base del buen funcionamiento personal, social y profesional, está directamente relacionado con la satisfacción personal y el estar conforme consigo mismo (Esnaola et al, 2008). Así, éste concepto se encuentra ligado con la construcción de la identidad y el desarrollo global del sujeto (Mestre, Samper y Pérez, 2001, en Crockett, 2013).

Debido a que la imagen de sí mismo media los procesos por los cuales se toman decisiones y en la resolución de problemas, se daría una relación directa entre éstos y la imagen de sí mismo, de forma tal que un sujeto que posea una imagen de sí mismo enfocada a elementos negativos, tendría dificultades al momento de tomar decisiones y resolver problemas por sus propios medios, lo que lo llevaría a recurrir a otras figuras o medios, en cambio, al poseer una imagen de sí mismo realista o positiva, un sujeto resolvería sus conflictos y podría tomar decisiones de forma más autónoma (Crockett, 2013).

2.4. Imagen de mundo

2.4.1. Imagen de mundo en la psicología

A lo largo de la historia se ha tenido la noción de que la cognición y el comportamiento humano se encuentran influenciados por una serie de creencias y suposiciones acerca de la vida y de la realidad. Hace más de 2,500 años Buda señaló:

*Somos lo que pensamos
Todo lo que somos surge con nuestros pensamientos
Con nuestros pensamientos hacemos el mundo*

(Byrom, 1976,1933, p.1, en Koltko-Rivera, 2004, p. 3, traducción personal).

Esta noción se encuentra presente en diversas disciplinas, tales como en la psicología, con sus sub-disciplinas, como son la psicología cognitiva, social, de la personalidad y de la cultura, en la filosofía y en la antropología, siendo a pesar de ello su formulación teórica muy escasa (Koltko-Rivera, 2004). Debido a esto es necesario recurrir a definiciones fuera del modelo constructivista evolutivo, aproximándose a lo que se ha denominado 'Psicología de visión de mundo'.

El término original proviene de la filosofía y fue acuñado por Kant (Nilsson, 2013), 'Weltanschauung y refiere a la visión o perspectiva del mundo o universo, siendo "utilizada para describir la perspectiva total fenoménica de la vida, la sociedad y sus intuiciones" (Wolman, 1973, p. 406, en Koltko-Rivera, 2004, p.3-4).

Desde la psicología el término inicialmente capturado por Freud señala:

...una Weltanschauung es un constructo intelectual que resuelve todos los problemas de nuestra existencia uniformemente en base de una hipótesis primordial, según la cual no deja preguntas sin responder y en la cual todo lo que nos interesa encuentra su lugar fijo (1933, 1964, p. 158, en Koltko-Rivera, 2004, traducción personal).

De esta forma, Freud veía la visión de mundo como construcciones filosóficas que los individuos mantienen conscientemente, diseñadas para ordenar el mundo en un conjunto

explicable (Koltko-Rivera, 2004). Otros autores mantienen un uso del concepto más cercano a Kant, describiendo este concepto como un conjunto de preposiciones o conceptos innatos, aprendidos o adoptados, en gran medida inconscientes, en vez de contruidos deliberadamente o escogidos (ej., Dilthey, 1890, 1957, Jaspers, 1919, Jung 1942, 1966, Kearnnet, 1984, Koltko-Rivera, 2004, Naugle, 2002, en Nilsson, 2013).

El significado de visión de mundo que es relevante para la psicología, refiere a una noción personal y presuposicional (Nilsson, 2013), haciendo alusión a que todas las personas tienen asunciones fundacionales y valores, que en gran medida afectan sus experiencias y comportamiento (Allport, 1955, Tomkins, 1963, 1965, en Nilsson, 2013; Koltko-Rivera, 2004). Sea nombrado como narrativas de vida, ideologías personales, filosofías intelectuales de vida o sistemas de creencia internalizados, éstas pueden moldear y consolidar la visión de mundo y convertirse en parte de ella; sin importar si estos son constructos intelectuales o intuitivos, forman una fuente de significado que permea la experiencia y la acción.

2.4.2. Imagen de mundo como creencias acerca de la realidad

El concepto imagen de mundo, visión de mundo o cosmovisión, es una serie de creencias y suposiciones acerca de la realidad física y social que tiene efectos significativos en la cognición y el comportamiento (Koltko-Rivera, 2004). Se entiende como un lente interpretativo de la realidad y la propia existencia (M. E. Miller & West, 1993, en Koltko-Rivera, 2004), construyéndose a lo largo del desarrollo, a partir de las experiencias sociales y culturales, y en el que convergen pensamientos, ideas, valores, principios y creencias, siendo interiorizados e interviniendo como guías en el accionar (Bello y Carrillo, 2007).

Esta perspectiva puede ser descrita de diferentes formas, a través de la mirada de la naturaleza humana, la cultura y personalidad, entre otros. Desde el contexto del estudio de la personalidad, refiere a aquello que es característico de la visión de mundo personal cuando se compara la visión de mundo con la de otros individuos (Nilsson, 2013), en este sentido, la definición sería: “la visión de mundo consiste en esos estados mentales que, en comparación con otros individuos, hace al individuo inteligible y predecible como un

sistema racional, para otros agentes racionales” (Nilsson, 2013, p.70, traducción personal).

A partir de estas definiciones, se obtiene un concepto dinámico y complejo, que en su totalidad no ha sido capturado por constructos psicológicos, sin embargo, para el presente estudio es necesario encontrar lo que representa el núcleo de la visión de mundo, para ello se focalizarán los aspectos que entreguen *significado* (Nilsson, 2013).

Koltko-Rivera (2004) describió las fuentes de significado de visión de mundo como:

Una visión de mundo es una forma de describir el universo y la vida en él, en términos de lo que es y lo que debería ser. Una determinada visión de mundo son creencias que incluyen afirmaciones limitantes y suposiciones acerca de lo que existe y lo que no (sea en realidad o en principio), que objetos o experiencias son buenas o malas, y que objetivos, comportamientos y relaciones son deseables o indeseables. Una visión del mundo define que puede ser sabido o hecho en el mundo, y como puede ser sabido o hecho. Además de definir que metas pueden ser buscadas en la vida, una visión de mundo define que metas deberían ser perseguidas. Las visiones de mundo incluyen supuestos que pueden ser no probados, e incluso improbables, pero estos supuestos son superordinados, en que ellos proveen las bases epistémicas y ontológicas para otras creencias en el sistema de creencias (Koltko-Rivera, 2004, p.4, traducción personal).

A esta descripción es fundamental incorporar las actitudes emocionales y conativas-volativas, a través de las cuales las cuales subjetivamente se quiere, se siente miedo o se detesta algo, etc., elemento necesario para la comprensión de la estructura y dinámica de la visión de mundo (Nilsson, 2013).

En el constructivismo evolutivo, una de las primeras definiciones de este concepto se encuentra en el trabajo de Almonte, Sepúlveda, Avendaño y Valenzuela (1985), quienes le denominan “cosmovisión”, y sería la percepción de sí mismo y de los otros, reflejando en gran medida la salud psíquica y la adaptación al medio. Sepúlveda (1999) incorporó a esta definición la percepción de sí mismo, de los demás y del ambiente. Esta autora señala que la imagen de mundo puede ser:

- Idealista, cuando la percepción de sí mismo y de los demás es positiva, considerando a las persona en términos de potenciales y valores, trascendiendo las realidades inmediatas o concretas de las acciones y los valores de utilidad.
- Realista, en cuanto la percepción de sí mismo y de los demás es objetiva, considerando tanto los aspectos positivos como negativos. Esto deriva de actitudes pragmáticas en relación con el mundo y de una tendencia a privilegiar las realidades concretas, pero conlleva el riesgo de no considerar valores superiores o trascendentes.
- Negativa, encontrándose visiones distorsionadas o parciales de la realidad, con atribuciones negativas a sí mismo y los demás, siendo el resultado de enfocar la atención solo en aspectos concretos, no logrando una configuración global de la realidad.

La imagen de mundo, como constructo ha sido ampliamente utilizado, e incluye otras dimensiones, dado que surge desde las interrogantes que el ser humano se formula a lo largo de la vida y que buscan explicar asuntos esenciales (Bello y Carrillo, 2007), que incluyen pero no se limitan a las respuestas, ¿Cómo el universo fue creado?, ¿Cuál es la naturaleza de las relaciones humanas?, de las guías morales, de Dios.

Para responder a estas preguntas, el modelo del constructo imagen de mundo desarrollado por Koltko-Rivera (2004) presenta diversas dimensiones agrupadas:

- Naturaleza Humana, incluye las creencias acerca de lo esencial de ésta. Se compone de las dimensiones: orientación moral, mutabilidad (volubilidad de la naturaleza humana) y complejidad.
- Voluntad, son las creencias en relación a la función de la vida humana, incluye la voluntad, la determinación y las raíces racionales o irracionales del comportamiento, sus dimensiones son: agencia, factores determinantes (biológico o ambiental) e intrapsíquico (comportamiento consciente o inconsciente).
- Cognición, son creencias sobre el pensamiento y la mente, sus dimensiones son el conocimiento (las raíces de éste) y la conciencia.
- Comportamiento, son las creencias acerca de las fuentes o guías del comportamiento, sus dimensiones son: orientación temporal, dirección de la y,

satisfacción de la actividad, fuente, estándar y, relevancia moral, locación y, disposición de control y eficacia de la acción.

- Interpersonal, se refiere a creencias sobre las características propias o naturales de las relaciones interpersonales y las colectividades, siendo sus dimensiones: la alteridad, relación con la autoridad, grupos, humanidad, biosfera, sexualidad, y con la conexión, justicia interpersonal, y sociopolítica, interacción y de corrección.
- Verdad, describe la posición que se toma frente a lo que se considera 'Verdad', es decir, sobre una doctrina dominante, sus dimensiones son: alcance, posesión (que tanto del universo están en lo cierto) y disponibilidad.
- Mundo y la Vida, son las creencias sobre la vida, el mundo, la naturaleza, la realidad y el universo, sus dimensiones son ontología, cosmos, unidad, deidad, conciencia de la naturaleza, humanidad-naturaleza, justicia en el mundo, bienestar, explicación, valor y propósito de la Vida.

A partir de estas dimensiones, Koltko-Rivera (2004) plantea una teoría integrada que busca dar cuenta de cómo la visión de mundo funciona en la personalidad, señalando este constructo es un aspecto del sí mismo, el que se desarrolla con el tiempo, mediado por la cultura. Señala que todos los seres humanos poseen una visión de mundo, pero la naturaleza de ésta depende de numerosos factores, que atañen a la experiencia individual.

2.4.3. Conceptos similares

Se plantea que la visión de mundo y los valores son creencias, sin embargo, los valores representan uno de varios tipos de creencias (Koltko-Rivera, 2004), su relación se encuentra representadas en la Ilustración 1.

Rokeach (1973, en Koltko-Rivera, 2004), plantea que se distinguen tres tipos de creencias:

- Descriptivas o existenciales, son las creencias capaces de ser verdaderas o falsas.
- Evaluativas, donde el objeto de creencia es juzgado como bueno o malo.

- Prescriptivas o proscriptivas, creencias en las cuales algún medio es usado para un fin, y es juzgado como deseable o indeseable.

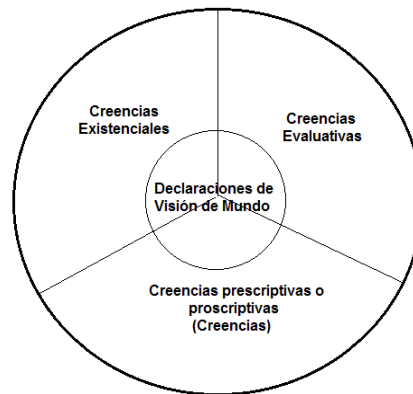


Ilustración 1: Relaciones conceptuales entre creencias, valores y declaraciones sobre visión de mundo

Koltko-Rivera (2004) plantea que aún cuando los valores principalmente reflejan creencias prescriptivas o proscriptivas, las declaraciones sobre la visión de mundo pueden referirse a cualquiera de las creencias señaladas por Rokeach, de esta forma, las declaraciones sobre la visión de mundo que describen:

- Entidades que se piensa que existen en el mundo, tales como la existencia de Dios, o aquellas relativas a la naturaleza sobre lo que se puede saber o hacer en el mundo, tal como 'Existe el libre albedrío', son creencias existenciales.
- A los seres humanos en términos evaluativos tales como 'la naturaleza humana es básicamente buena', son creencias evaluativas.
- Medios para un fin preferidos, tales como 'lo que hay que hacer en la vida es vivir en el momento', son creencias prescriptivas o proscriptivas. Solo estas últimas son valores.

2.5. Vínculos, el sí mismo, y el mundo en el Desarrollo

Desde el modelo constructivista evolutivo, el sí mismo se puede entender como el eje organizador, una unidad de la personalidad que se desarrolla como un todo y que liga la experiencia y el desarrollo del individuo (Kolhberg, 1987, en Macurán, 2011).

Guidano (1994) señala que el desarrollo de este eje se conforma a lo largo del ciclo vital en la interacción entre la organización personal y los otros en el mundo exterior, siendo fundamental en este proceso el vínculo con el cuidador primario, encontrándose la construcción del sí mismo y del mundo íntimamente ligados a los procesos vinculares con otros.

Este autor plantea la relevancia del vínculo en el curso del desarrollo humano, proveyendo el foco y dirección de las habilidades cognitivas y emocionales. Dentro de este proceso, los otros significativos influyen el desarrollo de la identidad y la formación del autoconocimiento, lo que ocurre a través de una progresiva diferenciación entre el yo y el no yo, siendo los otros un modelo que construye la percepción unitaria de sí mismo; esta percepción es experimentada y reconocida por medio de una activa demarcación del otro percibido. Es en la construcción de una relación única con otro significativo, donde se establece un sentido de unicidad y singularidad. De esta forma, el desarrollo de un sentido de identidad requiere de un contexto interpersonal estable a través del desarrollo del individuo (Guidano, 1987).

La información que el individuo posee del mundo exterior corresponde a información sobre uno mismo y viceversa, por lo que el desarrollo del autoconocimiento y la construcción de una imagen de sí mismo serían los procesos por los cuales se llegaría a entender la realidad externa. Así, el autoconocimiento tiene su fundamento en la presencia e interacción con otros (Guidano, 1987).

Según Guidano (1987) en la niñez, debido a las capacidades cognitivas propias, los procesos de identificación se encuentran ligados y mediados primordialmente por los aspectos emocionales de la relación vincular en curso, la que se da generalmente con la figura de cuidado, sea la madre y/o el padre. Esta relación juega un rol predominante en la diferenciación emocional y en la estructuración del sentido del sí mismo más estable y perdurable. Debido a la relación entre el proceso de diferenciación del niño y del proceso vincular en curso, el autor plantea que la relación padres-hijo subyace tanto en el desarrollo de la identidad, actitud hacia uno mismo y en el desarrollo de la conducta interpersonal y actitud hacia la realidad.

En este proceso de construcción vincular, el niño influencia en el desarrollo del cuidador, logrando éste estar mejor adaptado a las condiciones inmediatas y desarrollos futuros del otro, de esta forma, en este proceso el niño y el cuidador no se encuentran estáticos, son activos constructores de sus realidades (Crittenden, 2000).

La calidad de la respuesta que el cuidador entregue al niño es fundamental en el desarrollo de la imagen que el niño poseerá del mundo. Guidano (1987) plantea que dentro del proceso del reconocimiento del sentido de sí mismo se desarrolla una especie de “tono emocional” frente al mundo social, que se verá influenciada por la calidad de respuesta del cuidador y conllevará la información referente a si el mundo social es más o menos confiable y de la expectativa de cuan satisfechas van a estar sus necesidades en éste. La calidad del vínculo familiar desarrollará una tonalidad afectiva básica en el niño, de la que dependerá la calidad de la experiencia emotiva, en el sentido de sí mismo y en las relaciones con los otros (Sepúlveda, 1997). El desarrollo de la imagen de mundo que poseerá el niño, se ve mediado por las respuestas del cuidador frente al mundo, dando información significativa del mundo y de cómo ésta será procesada (Guidano, 1987).

Bello y Carrillo (2007) señalan que el desarrollo de la imagen de mundo se da en la infancia, encontrándose ligado al pensamiento filosófico, el que refiere al pensamiento que se construye y a la vez utiliza la reflexión, el cuestionamiento, la exploración, la curiosidad, el diálogo y la imaginación, para transformar y ampliar la visión personal de mundo. Es a partir del desarrollo de este pensamiento que el niño siente la necesidad de cuestionar su entorno, como una forma de situarse en él, buscando explicaciones causales y a definir la finalidad de los eventos (Lipman, 1992 en Bello y Castillo, 2007). La visión de mundo sería entonces, un marco de referencia para interpretar las experiencias, permitiendo al niño a negociar los significados de forma congruente con las demandas sociales y la elaboración de sentido sería un proceso social, una actividad que se da en un contexto cultural e histórico (Bruner, 1990 en Bello y Castillo, 2007).

2.6. Vínculos, el sí mismo y el mundo en la edad escolar

Sepúlveda y Capella (2010) plantean que en el transcurso de la edad escolar, el inicio de las operaciones concretas se da paso a la posibilidad de la lógica, que en conjunto con la descentración del pensamiento, posibilitan la objetivación de la realidad y la cooperación

social, logros que se conforman como centrales de este periodo evolutivo. La visión de la realidad da paso, desde la subjetividad, a una visión más objetiva y realista del mundo, destacándose el pensamiento inductivo, donde el niño puede obtener conclusiones en base a observaciones, representaciones o situaciones concretas (Piaget, 1991), captando como real sólo lo concreto, aquello que es percibido (Sepúlveda & Capella, 2010). De este modo, los niños(as) comienzan a buscar explicaciones realistas a los fenómenos que observan, dejando de lado la fantasía (Sepúlveda, 2013).

Estos logros evolutivos dan paso a la elaboración del concepto de sí mismo, ligado al juicio de sus propias habilidades y de su aspecto físico, a través de la observación de sus pares y de su comparación con los otros (Sepúlveda y Capella, 2010).

Durante esta etapa, debido a que todavía existe una relación padres-hijo cercana, los padres pueden influir considerablemente en la manera cómo los niños aprenden a decodificar y reconocer sus propias experiencias emocionales (Guidano, 1987), sin embargo, esta influencia se puede contrabalancear por la red social en la que el niño se encontraría inserto y por otras relaciones significativas (Guidano, 1987), propias de la edad escolar, tales como profesores y amigos.

La entrada del niño al contexto escolar y a las organizaciones sociales proveen al niño de figuras vinculares sustitutas, exponiéndolos a otras estrategias de afrontamiento de la realidad distintas a las del núcleo familiar y se presentarían las ocasiones para desplegarlas (Crittenden, 2000). En la medida que el niño va conformando una imagen de sí mismo de acuerdo a patrones sociales, será capaz de postergar la gratificación inmediata, buscando medios alternativos de satisfacción y de resolución de conflictos (Sepúlveda y Capella, 2010). Estas estrategias comienzan a ser integradas al sí mismo (que es internamente coherente) y al ser utilizadas varían de una ocasión a otra y de una relación a otra (Crittenden, 2000).

Los roles y la identificación sexual se ven afianzados en esta etapa, imponiéndose por medio del juego en grupo, en relación a las características de los roles femenino y masculino esperados socialmente (Sepúlveda y Capella, 2010). En este ámbito Guidano (1987) señala que la relación padres-hijos es fundamental, dado que las relaciones con los padres se tornan más diferenciadas según sea la identificación del niño(a) con el padre del mismo sexo, o con un modelo alternativo. Este proceso es imprescindible para

el desarrollo de los atributos de masculinidad o feminidad, a través de la cual, la identidad del niño se siente y reconoce de inmediato. A la vez, el padre del sexo opuesto juega un rol esencial en la formación de los dominios interpersonales y evaluativos apropiados e inherentes al hecho de ser hombre o mujer (Guidano, 1987).

2.7. Agresión sexual infantil

2.7.1. Definición fenómeno

Desde la perspectiva psicológica, se entiende como agresión sexual Infantil (ASI) a toda transgresión a la indemnidad y libertad sexual de niños y adolescentes. Esta definición amplía la concepción jurídica de los tipos de delito sexual, incorporando las múltiples variables contextuales y relacionales que hacen de la experiencia abusiva un evento único en cada caso, en miras de comprender la magnitud del evento abusivo (Núñez, 2010).

Numerosos intentos se han realizado de definir la ASI, sin lograr una definición unánime (Glaser y Frosh, 1998, en Núñez, 2010), sin embargo, se reconocen elementos comunes en las diversas definiciones, que se refieren a (Centro De Asistencia A Víctimas De Atentados Sexuales, Cavas Metropolitano [CAVAS], 2004):

- El carácter relacional del fenómeno, es decir, la acción abusiva impuesta por un agresor a una víctima.
- La existencia de un acto sexualmente abusivo, refiriendo a conductas de naturaleza sexual que son inapropiadas para la edad y el desarrollo psicosexual del niño, niña o adolescente.
- La existencia de una relación asimétrica, debido a la vulnerabilidad y dependencia de los niños de los adultos.
- Es un acto realizado con el fin de la gratificación o satisfacción sexual del adulto, cosificando al niño.
- La ausencia de un consentimiento informado o válido, ya que el niño no está en condiciones de comprender los alcances de los actos sexuales.

Estas distinciones tienen como base fundamental la existencia y calidad del vínculo del agresor con la víctima, siendo éste uno de los factores más relevantes para determinar el

daño que la experiencia puede tener en la víctima y su entorno (Huerta, Maric & Navarro, 2003, en CAVAS, 2004). Los distintos tipos de abuso, corresponden a fenómenos con dinámicas diferenciadas, por tanto a de consecuencias distintas (CAVAS, 2004).

Salinas (2006) realiza una clasificación de acuerdo al continuo relacional entre víctima y victimario, asociado al establecimiento de las formas de sometimiento de las víctimas, lo cual juega un rol específico en los efectos psicológicos y sociales, distinguiéndose las siguientes categorías:

- Desconocido: no existiría un vínculo previo entre víctima y victimario, por lo que la forma de sometimiento más probable sería la utilización de la fuerza y la intimidación. Se presentan dos características fundamentales en la vivencia de la víctima, se trataría de un evento inesperado y conllevaría la percepción de riesgo vital. En este sentido es posible establecer que el evento produciría un quiebre en el continuo vital de la víctima, con sintomatología derivada del tipo agudo, con mayor probabilidad de efectos asociados al Trastorno de Estrés Post Traumático.
- Conocido: el vínculo sería de confianza, siendo la transgresión en las áreas de afecto y/o confianza. Las víctimas tienden a ser menores, debido a las características que el victimario cumple en la vida de la víctima, es decir, cercanía física y afecto, por lo que el sometimiento se expresaría con mayor probabilidad a través de la manipulación del vínculo. Esto determinará el impacto emocional, debido a que las transgresiones pueden darse de modo sucesivo, de forma que se pone en duda la percepción de la víctima. Se suele presentar incredulidad de los hechos por parte del contexto hacia la víctima, debido a las características que el victimario cumple en la vida del niño(a), lo que provocaría consecuencias sintomáticas.
- Intrafamiliar: posee el mayor grado de vinculación entre víctima y victimario. Cabe señalar que esta vinculación se considera desde la dinámica relacional y no desde una definición legal. La transgresión es a nivel vincular y la forma de sometimiento se encuentra basada en este vínculo. La afectación debe ser entendida como una experiencia, en la que se encuentran transgresiones sucesivas a los límites corporales, con una escalada en la severidad del delito y se daría a través del tiempo. Puesto que la afectación se entiende como proceso, es necesario

considerar el factor evolutivo en su expresión, dado que dependiendo de las características de cada estadio la afectación se manifestara de forma diferenciada.

2.7.2. Consecuencias de ASI en la edad escolar

La ASI constituye una experiencia que provoca un gran impacto en el desarrollo del mundo psíquico de los niños, niñas y adolescentes víctimas, existiendo diversos efectos negativos en ellos. Un modelo aceptado (Cantón & Cortés, 2004; Capella, Contreras, Guzmán, Miranda, Núñez & Vergara, 2003) para comprender las distorsiones en la organización de la experiencia subjetiva del niño(a), fue propuesto por Finkelhor y Browne (1985). Trata de un modelo comprensivo-explicativo, plantea que la experiencia del ASI puede ser analizada en base a cuatro factores, denominados dinámicas traumatizantes o traumatogénicas (traumagenic dynamics), cuya conjunción es lo que hace el trauma del abuso sexual sea único y diferenciado de otros, alterando *la orientación cognitiva y emocional hacia el mundo, distorsionando el autoconcepto, la visión de mundo y las capacidades afectivas*, lo que puede manifestarse como los síntomas descritos de la experiencias abusiva (Finkelhor y Browne, 1985) y se configuran como algunas variables de análisis de este estudio. Estas dinámicas consisten en:

- Sexualización traumática. Ocurre cuando la sexualidad del niño(a) es configurada de forma evolutivamente inapropiada, como resultado de su involucramiento en actividades sexuales no acordes con su nivel evolutivo (Finkelhor y Browne, 1985). Se pueden producir alteraciones en el desarrollo psicosexual, que incluye confusión en torno a estándares y normas sexuales, al rol del sexo en las relaciones afectivas y atribución de significados negativos asociadas a la esfera de la sexualidad (Capella et al, 2003).
- Traición. Sucede cuando el niño(a) descubre que de quien dependía le ha causado daño. También puede sentirse traicionado cuando alguien en quien confiaban no pudo o no quiso protegerlo, o han cambiado de actitud luego de la develación (Finkelhor y Browne, 1985). Capella et al, (2003) señalan la existencia de dos polos en que se pueden observar los efectos psicológicos. En primer lugar, como una dependencia extrema, con dificultades para realizar juicios acerca de la confiabilidad de las personas a partir de una intensa necesidad del niño(a) de

confianza y seguridad, o bien a través de aislamiento y aversión a las relaciones íntimas, caracterizada por hostilidad, agresividad y desconfianza excesiva.

- Indefensión. Proceso en el cual la voluntad, los deseos y el sentido de eficacia del niño son continuamente contravenidos (Finkelhor y Browne, 1985). Los efectos psicológicos se asociarían con sentimientos de vulnerabilidad y la incapacidad que percibe el niño(a) de controlar los eventos externos nocivos, trayendo consigo miedo, ansiedad y la disminución de los sentimientos de autoeficacia y de las habilidades sociales. Los niños(as) pueden buscar compensar esta pérdida de poder a través de necesidades de control y dominación que pueden ser consideradas inusuales y disfuncionales (Capella et al, 2003).
- Estigmatización. Esta dinámica refiere a las connotaciones negativas que son comunicadas al niño(a) acerca de la experiencia abusiva y son incorporadas a su auto-imagen, que pueden provenir tanto del abusador, de su familia o de la comunidad (Finkelhor y Browne, 1985). El impacto psicológico se asocia a la creencia errónea de ser el único que ha vivido este tipo de experiencia y que otros lo rechazarán por ésta, conllevando sentimientos de ser diferente a los demás, culpa, aislamiento y vergüenza (Capella et al, 2003).

Tanto en el modelo explicativo y comprensivo de la agresión sexual, elaborado por Finkelhor y Browne (1985), como en lo descrito por otros autores, se observan coincidencias referidas a los efectos o secuelas de los abusos sexuales. Estas refieren a que los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas, presentan un mayor riesgo de desarrollar dificultades a nivel interpersonal y psicológico de aquellos que no lo han sido (Cantón & Cortés, 2001; 2004).

Se ha investigado que los niños(as) en edad escolar entre 6 a 12 años (infancia media), que han sido víctimas de abuso sexual presentan frecuentemente sentimientos de culpa y vergüenza frente a lo ocurrido (Echeburúa y Corral, 2006), más dificultades internas, tales como depresión, miedos, pesadillas, baja autoestima, efectos en el funcionamiento cognitivo y problemas escolares y de aprendizaje, y más dificultades externas, como agresión, hiperactividad, desordenes del comportamiento (Cantón & Cortés 2001; 2004) y déficit en habilidades sociales en comparación con niños(as) que no han sido víctimas (Echeburúa y Corral, 2006).

Cantón & Cortés (2001; 2004) describen conductas sexualizadas en niños(as) víctimas en esta edad, como sería masturbación excesiva, preocupación sexual, exhibicionismo y agresión sexual, e inicio de actividades sexuales no acordes a su nivel de desarrollo. Estos autores señalan que uno de los efectos más comunes consiste en un significativo descenso de la autovaloración y autoestima, con presencia de ánimo depresivo, caracterizado por irritabilidad y síntomas somáticos, así como efectos ansiosos, especialmente del tipo post-traumático (re-experimentación, evitación e hipervigilancia), alteraciones conductuales, auto-agresiones, oposicionismo e inquietud excesiva.

Asimismo, se han vinculado trastornos psiquiátricos en la adultez con vivencias traumáticas en la infancia, señalando los efectos negativos de la disociación temprana para el desarrollo de la personalidad (Cantón & Cortés 2001; 2004). Incluso se ha investigado el factor etiológico del trauma infantil en los cuadros psicóticos, encontrándose fuertes correlaciones (CAVAS, 2004). Esto indica que existirían algunas esferas del daño que no sólo se expresarían a nivel sintomatológico, sino que abarcaría también procesos relacionados con el desarrollo del individuo y su formación de identidad y personalidad, tales como serían los vínculos que estos niños(as) establecen y la imagen de sí mismo y de mundo que desarrollan.

Como se señaló con anterioridad, desde el modelo constructivista se entiende el desarrollo psicológico como un proceso dinámico y creativo, de cambios cuantitativos y cualitativos que se producen a través del tiempo (Sepúlveda, 1997; Sepúlveda & Capella, 2010, Sepúlveda 2013). En este proceso, el niño, niña o adolescente, se encuentra en constantes reestructuraciones de su organización personal en interacción con el medio, lo que implica la adaptación y el equilibrio entre los factores internos y externos (Sepúlveda, 2013).

Cuando surgen conflictos y contradicciones, tales como los descritos a partir de las dinámicas traumatogénicas (Finkelhor y Browne, 1985), los que no pueden ser incorporados por el niño a sus esquemas previos por ser disruptivos, se podría producir una perturbación excesiva no comprensible para el niño desde su desarrollo evolutivo. Esto impediría la asimilación de la experiencia y se presentaría desequilibrio, que al tornarse permanente produciría dificultades de adaptación al medio y aparición de sintomatología (Sepúlveda & Capella, 2010), tales como distorsiones, desorientación

cognitiva y emocional, entre otras, detalladas por Finkelhor y Browne (1985), desequilibrio que se configuraría como traumático al ser permanente (Capella, 2011). En la medida que no se logra el desarrollo esperado para las funciones cognitivas, psicomotoras, afectivas y sociales de acuerdo a la etapa evolutiva, “se producirán perturbaciones psicopatológicas de distintas intensidades que afectarán, de modo diferente al desarrollo personal” (Almonte, 2003, p.93, en González, 2011). Dependerán de la significación y vivencia del niño(a) que la victimización sexual se conforme como trauma, y será así cuando la significación que se le da a este evento supere sus capacidades para afrontar lo ocurrido (Capella, 2011).

3. Pregunta de investigación

Dado el carácter cualitativo de esta investigación, se presenta la siguiente pregunta:

¿Cómo la experiencia de victimización sexual afecta a niños y niñas de 6 a 10 años, en los vínculos que establecen, en la imagen de sí mismo y en la imagen de mundo que desarrollan, observados a través del Test de Apercepción Temática Infantil, con Figuras Animales?

4. Objetivos del estudio

Objetivo General

Describir los vínculos, la imagen de sí mismo y la imagen de mundo de niños y niñas de 6 a 10 años, que han sido víctimas de agresión sexual, a través del Test de Apercepción Temática Infantil, con Figuras Animales (CAT-A).

Objetivos específicos

- Describir los vínculos establecidos por niños y niñas de 6 a 10 años, que han sido víctimas de agresión sexual, a través del Test de Apercepción Temática Infantil, con Figuras Animales (CAT-A).
- Describir la imagen de sí mismo de niños y niñas de 6 a 10 años, que han sido víctimas de agresión sexual, a través del Test de Apercepción Temática Infantil, con Figuras Animales (CAT-A).
- Describir la imagen de mundo de niños y niñas de 6 a 10 años, que han sido víctimas de agresión sexual, a través del Test de Apercepción Temáticas Infantil, con Figuras Animales (CAT-A).
- Identificar contenidos en las narrativas que se podrían encontrar relacionados a la experiencia de agresión sexual en las historias del Test de Apercepción Temática Infantil, con Figuras Animales (CAT-A), de niños y niñas, de 6 a 10 años, víctimas de agresión sexual.

5. Metodología

5.1. Diseño de investigación

La presente investigación consiste en un estudio cualitativo, con un alcance exploratorio y descriptivo. Estudio cualitativo en tanto que busca obtener los puntos de vista y perspectivas, emociones, significados, experiencias, entre otros, de la muestra en estudio, exploratorio debido a que la temática ha sido poco estudiada y descriptivo dado que se busca decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este estudio se pretende describir un fenómeno existente, esto es, las características de los vínculos, de la imagen de sí mismo y de la imagen de mundo de niños(as), de 6 a 10 años, que han sido víctimas de agresión sexual, procesos que no han sido estudiados con anterioridad en su relación con ASI, a través del análisis de las respuestas a una prueba proyectiva narrativa.

5.2. Población y muestra

El grupo de estudio está constituido por niños(as) en edad escolar, entre los 6 y 10 años, residentes en la Región Metropolitana, que han sido víctimas de agresión sexual, de forma reiterada o crónica, por parte de un adulto conocido (intrafamiliar o extrafamiliar), y que han sido ingresados(as) en centros de diagnóstico ambulatorio (DAM) o centros de atención especializada a víctimas de agresión sexual infantil (Centro de Asistencia a Víctimas de Atentados Sexuales, CAVAS Metropolitano).

Se consideran como criterios de inclusión¹:

- La ocurrencia de una agresión sexual, sea violación o abuso de forma reiterada o crónica.
- Agresor conocido, pudiendo ser intrafamiliar o extrafamiliar.
- La presunta víctima se puede encontrar en etapa inicial de una terapia.
- Que pertenezca a un nivel socioeconómico medio o bajo.

¹ Criterios de inclusión y exclusión pertenecientes al proyecto de investigación dentro del cual el presente estudio se enmarca.

Además, se consideran criterios externos de confirmación: evidencia médico legal, embarazo de la víctima como resultado de la agresión, reconocimiento o confesión del agresor o declaración incriminatoria de otros testigos. En ausencia de los criterios anteriores, se considera suficiente la opinión experta, es decir, que el profesional tratante confirme la condición del niño(a) como víctima de agresión sexual.

Los criterios de exclusión de la muestra son²:

- Trastornos graves de lenguaje³
- Déficit intelectual
- Psicosis y desorden orgánico cerebral

A partir de lo anterior, se pueden incluir niños(as) con trastorno por déficit de atención con hiperactividad con tratamiento, epilepsia con tratamiento, trastornos específicos del lenguaje, y trastornos del lenguaje leves a moderados. Se puede incluir en la muestra a niños(as) que hayan tenido una evaluación psicodiagnóstica previa a la batería psicodiagnóstica aplicada como parte del proyecto de investigación en el cual se enmarca este estudio.

De esta forma la muestra se configura como homogénea, dado que las historias producidas frente al CAT-A son de niños(as) que poseen un mismo perfil o bien, comparten rasgos similares (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La selección de la muestra posee fundamento teórico, en base a las alteraciones en el funcionamiento psicológico asociado a la existencia de un vínculo entre agresor y víctima, así como un mayor impacto en la ocurrencia de una violación o de eventos reiterados.

Además el muestreo realizado es intencionado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), en tanto se seleccionan las edades de 6 a 10 años dentro de la muestra total dentro de proyecto de investigación dentro del cual este estudio se encuentra inserto, en tanto cumplían con los criterios y objetivos planteados, considerando la escases de investigación y la prevalencia de la victimización en este grupo etario.

² Criterios de inclusión y exclusión pertenecientes al proyecto de investigación del cual el presente estudio se enmarca.

³ La aplicación de este criterio se basó en la apreciación clínica del profesional a cargo del caso.

La elección de la edad de la muestra, a partir de los 6 años, se fundamenta en el hecho que a partir de esta edad se adquieren las capacidades narrativas, logrando el dominio básico de éstas a los 9 años (Berman y Nir-Sagiv, 2007), edad en la cual los niños(as) han logrado realizar distinciones entre lo real y la fantasía, siendo capaces de generar relaciones entre estas dimensiones (Flavell, Green, y Flavell, 1986, citado en Graves, 2008). A continuación, se presenta la caracterización de la muestra:⁴ ⁵.

Nombre	Edad	Género	Agresión sexual	Cronicidad	Vínculo con agresor	Criterio confirmación
Alberto	6	Masculino	Violación	Reiterado	Intrafamiliar	EML
Diego	6	Masculino	Abuso sexual	Reiterado	Conocido	OpE
Tomás ⁶	6	Masculino	Violación	Reiterado	-----	EML, OpE
Tatiana	7	Femenino	Abuso sexual	Reiterado	Conocido	OpE
Fernanda	8	Femenino	Abuso sexual	Reiterado	Intrafamiliar	EML, DA, OpE
Florencia	8	Femenino	Violación	Crónico	Intrafamiliar	EML
Laura ⁶	9	Femenino	Violación	Crónico	-----	OpE
Alicia	10	Femenino	Abuso sexual	Reiterado	Conocido	DA OpE
Daniela	10	Femenino	Violación	Reiterado	Intrafamiliar	EML OpE
Susana	10	Femenino	Abuso sexual	Reiterado	Intrafamiliar	OpE

Tabla 1: Caracterización de la Muestra

En síntesis, la muestra está conformada por diez narrativas emitidas frente a las láminas del CAT-A, cuyas evaluaciones fueron efectuadas por psicólogos expertos de centros periciales de la Región Metropolitana, comprendidas entre los años 2011 y 2013.

⁴ El nombre de identificación es un nombre de fantasía, asignado para resguardar la confidencialidad de los niños. Fue utilizado para el análisis de resultados para identificar a cada uno de los participantes.

⁵ Criterios de confirmación externos: Evidencia Médico Legal (EML), Embarazo (Em), Declaración Agresor (DA), Declaración testigos (DT), Opinión Experta (OpE).

⁶ Es a opinión del perito experto que se incluyen estos casos en la muestra, Tomás y Laura, considerando que las características de los casos corresponden un vínculo cercano o intrafamiliar, esto a partir de las características particulares de las agresiones sexuales.

La muestra se obtuvo de los casos utilizados en la investigación “*Estudio de validez del uso diagnóstico de pruebas gráficas y narrativas en la evaluación psicológica de niños, niñas y adolescentes víctimas de agresión sexual*”, de la Universidad de Chile.

5.3. Conceptos centrales

Agresión sexual reiterada o crónica, por conocido o intrafamiliar

Definición Conceptual. Son las conductas sexuales cometidas por un adulto en contra de un niño(a), en un contexto de una relación asimétrica, siendo inapropiadas para el nivel evolutivo en el desarrollo psicosexual del niño(a) (Nuñez, 2010) y pueden producir desequilibrios permanentes en el desarrollo del niño(a) (Sepúlveda, 2013). Pueden ser reiteradas, cuando la frecuencia es igual o superior a dos episodios o crónica, cuando tienen una duración igual o superior a dos meses. Las agresiones pueden ser perpetradas por un familiar, donde el agresor pertenece a la familia nuclear o extensa de la víctima o por un conocido, en que el agresor pertenece al entorno social del niño y/o su familia.

Definición Operacional. Se consideran aquellos casos obtenidos de la investigación “*Estudio de validez del uso diagnóstico de pruebas gráficas y narrativas en la evaluación psicológica de niños, niñas y adolescentes víctimas de agresión sexual*”, de la Universidad de Chile, comprendidos en la edad del estudio, que poseen los criterios de inclusión, sea por confirmación externa o por la opinión experta, y que en la batería psicodiagnóstica se les haya aplicado el Test de Apercepción Temática Infantil CAT-A.

Vínculos y relaciones

Definición Conceptual. Refiere a la percepción, modo de interacción y a los atributos dados a las figuras significativas del niño(a), pudiendo ser la figura materna, paterna, fraternal, pares, entre otros. Esta percepción refleja la confianza del niño(a) en las diversas figuras, las que posibilitarían percepciones de protección y seguridad y facilitaría la autonomía personal, la toma de decisiones y el enfrentamiento de problemas (Sepúlveda, 1999).

Definición Operacional. Percepción que tiene el niño(a) de los modos de interacción y de los atributos dados a las figuras significativas del personaje con el cual el niño(a) se identifica, en las narrativas frente a las láminas del Test de Apercepción Temática Infantil, con Figuras Animales.

Imagen de sí mismo

Definición Conceptual. Percepción que el niño(a) tiene de sí mismo en diversos ámbitos y contextos (Crockett, 2013). Se encuentra relacionado con la percepción de características personales, la confianza en sí mismo y en la autonomía personal, y la toma de decisiones y el enfrentamiento de problemas (Sepúlveda, 1999).

Definición Operacional. Percepción que el niño(a) tiene de sí mismo y de sus las características personales, relacionado a la confianza en sí mismo y la autonomía en la toma de decisiones, resolución y enfrentamiento de problemas, atribuidos al personaje(s) con el cual el niño(a) se identifica en las narrativas dadas frente a las láminas del Test de Apercepción Temática Infantil, con Figuras Animales.

Imagen del mundo

Definición Conceptual. Se entiende como una serie de suposiciones acerca de la realidad física y social que tiene efectos significativos en la cognición y el comportamiento (Kolto-Rivera, 2004), constituyéndose en la percepción que el niño(a) tiene de sí mismo, de los demás y del ambiente que lo rodea, relacionado con los atributos positivos o negativos dados a éstos, así como las actitudes del niño(a). Estos elementos reflejan la salud física y la adaptación al medio del niño(a) (Sepúlveda, 1999).

Definición Operacional. Se corresponde a la relación entre la percepción del niño(a) respecto de los atributos dados y las actitudes hacia la figura de identificación, con otros personajes y al ambiente, en las narrativas frente a las láminas del Test de Apercepción Temática Infantil, con Figuras Animales.

5.4. Instrumento

Para recolección de datos y la evaluación de los sujetos de la muestra se utilizó el test proyectivo “Test de Apercepción Temática Infantil” con Figuras Animales, desarrollado por Bellak y Bellak (1985). Instrumento ampliamente utilizado para la evaluación y diagnóstico psicológico infantil tanto a nivel internacional como nacional (Weinstein, 2011). Se sustenta en que cada lámina presenta contenidos manifiestos (imagen dibujada) y contenidos latentes (conflictos psicológicos)⁷, lo que permite acceder a la percepción del niño frente a su ambiente, a sus figuras cercanas (familia, pares, adultos), a la dinámica y naturaleza de los conflictos psíquicos significativos, a los impulsos, necesidades, ansiedades y defensas movilizadas (contenidos latentes) (Bellak y Bellak, 1985; Bellak, 1996; Núñez, 2010; Weinstein 2011), siendo así posible explorar las dimensiones psicológicas que pudiesen ser afectadas por vivencias de ASI, dando énfasis en los aspectos relacionales y en el modo de organización global del niño.

Para la administración de la prueba, se sugiere establecer un clima adecuado, como un juego. Si el niño comprende que es una situación de prueba, se enfatiza que su desempeño no tendrá consecuencias desfavorables.

Las láminas deben ser presentadas en el orden en que fueron numeradas por los autores, quienes proponen la siguiente consigna: “Jugaremos a contar cuentos. Tú los contarás mirando unas láminas y nos dirás qué sucede, qué están haciendo los animales”. En el momento oportuno, se le preguntará: “¿Qué sucedió antes?” y “¿Qué sucederá después?” (Bellak y Bellak, 1985, p.11).

En el marco de la investigación principal, se buscó sistematizar la aplicación de la prueba, definiendo una consigna y preguntas estándares, de esta forma la consigna planteada consistió en: “*Te voy a mostrar unas láminas con dibujos. Quiero que me inventes una historia lo más completa posible, con cada una de ellas*”. La encuesta posterior incluyó las preguntas: “¿Quién es cada uno?”, “¿Qué está haciendo cada uno?”, “¿Qué está sintiendo cada uno?”, “¿Qué pasó antes?” y “¿Qué pasará después?”. Cabe destacar que los peritos poseían la libertad de ser flexibles frente a estas preguntas, dando prioridad a una comprensión cabal de la historia narrada.

⁷ Ver Anexo N° 1

En la presente investigación, lo narrativo se entiende como un proceso psicológico en el cual se organizan enunciados, sean orales, escritos o no verbales (Fajardo, 2011), mientras que narrativa se refiere a la construcción verbal, mediante un narrador, de un mundo de acción e interacciones humanas que evoluciona en el tiempo, y cuyo contenido puede ser real o ficcional⁸ (Pimentel, 1995). Para narrar se requiere construir una historia con una estructura temática global y conectividad lingüística entre las oraciones, siendo significativo en los niños(as) el referir a objetos mencionados con anterioridad, el omitir información que considere innecesaria, lograr relacionar acontecimientos y progresar a través de la narración sin sobresaltos (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005, en Aravena, 2010).

De este modo, las respuestas verbales y el relato de historias se constituyen como productos verbales realizados por los niños(as), donde se comentan distintos elementos relacionados con su sí mismo, los cuales pueden ser reales a través de la respuesta a las preguntas directas sobre sí mismo o ficcionales en la creación de historias.

Desde el modelo constructivista evolutivo, las narraciones y el contar historias se configuran como una de las formas principales de acceder al significado personal: “la narrativización y el contar historias representa un medio poderoso, sutil y complejo para transmitir significados” (McLeod, 2006). Por narrativa se entiende la construcción verbal, por medio de un narrador, de un mundo de interacciones y acciones. A través del relato de una historia, el sujeto es capaz de recapitular la experiencia pasada, construyendo la experiencia presente y/o futura (González, 2011). De este modo, las historias a partir del CAT-A se configuran como un medio para acceder a una gran cantidad de información, debido a que cada narración o historia entrega dimensiones de significado que se relacionan entre sí y que se comprenden en su conjunto, tales como: la acción, el propósito, la identidad, sentimientos, identidad y el mundo en el que vive el narrador (McLeod, 2006).

La aplicación del CAT-A en población infantil que ha sido víctima de agresión sexual es considerada especialmente útil, debido a que permite libertad para evocar y representar, a través de escenas con animales, sus vivencias conflictivas, permitiéndoles proyectar en

⁸ Perteneciente o relativo a la ficción [rae.es]

estas figuras sus tensiones y angustias (Ampudia, Santaella, y Eguía, 2009). De este modo, los animales facilitan la emergencia de tensiones y conflictos con menos restricciones morales, movilizand o ansiedades y defensas, explorando las distintas áreas psicológicas afectadas frente a la vivencia de una agresión sexual, promoviendo un mejor acercamiento y comprensión de las dinámicas provocadas como resultados de las vivencias traumáticas.

5.5. Procedimiento obtención de la muestra

En el marco de la investigación *“Estudio de validez del uso diagnóstico de pruebas gráficas y narrativas en la evaluación psicológica de niños, niñas y adolescentes víctimas de agresión sexual”*, se obtuvo la muestra del presente estudio a través del acceso al material obtenido de diversos centros periciales de la Región Metropolitana, destacando los aportes de CAVAS INSCRIM, DAM Maipú, la 35ª Comisaría de Delitos Sexuales y el DAM Ñuñoa, instituciones que autorizaron la aplicación de una batería diagnóstica con fines investigativos, que incluía el CAT-A, y así se cumplió con los aspectos formales, tales como orden de aplicación, tiempo empleado, secuencia y verbalizaciones, lo cual permitió acceder al material narrativo del CAT-A en su totalidad.

La aplicación de las pruebas psicodiagnósticas fue realizada por los mismos peritos a cargo de los casos, generalmente no interviniendo evaluadores externos⁹, con la finalidad de preservar el vínculo establecido entre el evaluador y el niño(a), así como, los aspectos éticos asociados a la confidencialidad de los casos.

Para obtener la información relevante del caso, cada perito debió completar una ‘Ficha de Caracterización’, que reunió información básica del niño(a), nombre, edad, escolaridad, situación socioeconómica, así como de las circunstancias de la experiencia abusiva: tipo de abuso, develación, vínculo con el agresor, el criterio de confirmación, entre otros. Así, de un universo de veinte y un casos de la investigación, diez cumplieron con la ‘Ficha de Caracterización’, además de poseer las verbalizaciones suficientes para ser objeto de análisis.

⁹ En casos particulares fue necesario que integrantes del equipo de investigación participaran en la aplicación de la batería psicodiagnóstica, debido a dificultades de tiempo en los centros periciales.

Por otro lado, fue necesario obtener el consentimiento informado del niño como de sus representantes legales¹⁰, dentro del cual se explicitaba el carácter voluntario de su participación, y la total confidencialidad del material. Cabe destacar que el consentimiento de niños(as) menores de 11 años pudo ser dado verbalmente.

De forma posterior, encontrándose algunos casos en audio y otros en apuntes realizados por los peritos, el material fue transcrito a formato digital, para facilitar su utilización. Finalmente, los nombres de los participantes fueron modificados en la ficha de caracterización y en las transcripciones, con el fin de mantener la confidencialidad de los niños participantes del estudio.

5.6. Procedimiento de análisis

Para el análisis de las narrativas a partir al CAT-A, se utilizó el análisis de contenido, el cual corresponde a una técnica de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos en relación a su contexto (Krippenderff, 1982, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Piñuel (2002) señala que el análisis de contenido refiere al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos, sean estos mensajes, textos o discursos, que procedan de procesos comunicativos registrados con anterioridad, por medio de técnicas cuantitativas, o cualitativas. Estos procedimientos tienen como objetivo elaborar y procesar los datos relevantes sobre las condiciones en que se han producido los textos, o sobre las condiciones que pueden darse para su uso posterior.

En la presente investigación, el análisis utilizado tiene por objeto describir los vínculos, la imagen de sí mismo y la imagen de mundo de niños víctimas de agresión sexual, donde los productos de comunicación son las narrativas producidas frente al Test de Apercepción Temática, las que fueron registradas y sometidas a un proceso de análisis de contenido.

El proceso de análisis:

¹⁰ Ver Anexo N° 2 (en Navarro, 2010)

- Se inicia con la codificación, realizada con asistencia de software computacional de análisis cualitativo, Atlas ti.
- La codificación constituye el proceso mediante el cual se identifican experiencias o conceptos en segmentos de los datos, lo que involucra tomar decisiones en torno a que información será agrupada y conformará patrones con el objetivo de interpretar los datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).
- Posteriormente se selecciona la unidad de análisis y los segmentos de datos que son susceptibles a ser expresados y desglosados en categorías y sub-categorías (Fernández, 2002).

Para efectos de esta investigación, la unidad de análisis corresponderá al tema, que alude a una oración o enunciado respecto a algo (Fernández, 2002), los que surgen tanto a partir del relato espontáneo del niño como frente a las preguntas realizadas por el evaluador.

El proceso de análisis se basó principalmente en reconocer la figura con la cual el niño(a) se identificó en las narraciones, o figura de identificación del niño(a), la que se entenderá por aquel personaje principal en la narración de la historia a partir del contenido manifiesto del CAT-A. Es el personaje que aparece con más frecuencia y torno al cual se desarrollan los eventos de la narración, sosteniendo la trama. Las narraciones en forma general se hacen desde su punto de vista, pero pueden existir varios personajes de identificación, de forma simultánea o sucesiva. El determinar a esta figura permitió reconocer al personaje al cual el niño(a) principalmente atribuye conductas, pensamientos, emociones y experiencias. Sepúlveda (1999), desde el modelo constructivista evolutivo, señala a esta figura como el Héroe de las narraciones, siendo asimilable al Héroe principal planteado por Bellack y Bellack (2007).

A partir de la revisión de las narraciones y de la literatura, se desarrolló un listado de códigos centrados en las áreas de análisis relacionadas con la presente investigación: vínculos, imagen de sí mismo e imagen de mundo. Los códigos se resumieron en un libro de códigos, el que fue evolucionando y fue sujeto a actualizaciones durante el proceso de análisis (Altheide & Michalowski, 1999, Carey, Morgan & Oxtoby, 1996, Dumka, Gonzáles, Wood & Formoso, 1998, McQueen, McLellan, Kay & Milstein, 1998, Morris, 1994, en

Cáceres, 2003). Estos códigos fueron validados a través de una psicóloga experta en la temática.

Debido a la naturaleza propia del enfoque cualitativo no es posible desarrollar un análisis libre de la influencia por parte del investigador o del contexto (Cáceres, 2003), por lo cual algunos de los códigos se relacionan directamente al contexto frente al cual fueron emitidos, es decir, al contenido latente de las láminas del CAT-A.

Con estos códigos, se dio paso al proceso de codificación de las narrativas de manera individual, obteniéndose las citas relevantes, extrayendo los temas pertinentes al estudio. De forma posterior se reconocieron temas emergentes que se podrían asociar a la ASI.

Luego se realizó un breve análisis preliminar de cada uno de los casos, con el objetivo de visualizar si se lograban encontrar elementos comunes y diferenciadores entre ellos, así como dar cuenta de elementos novedosos no considerados en forma previa. No se obtuvieron elementos no considerados con anterioridad, por lo que el análisis preliminar no se incluye en la presentación de los resultados.

Posteriormente se dio paso al ordenamiento de los temas de las narrativas en categorías, las que constituyen los conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y que poseen significado (Hernández et al, 2010) siendo de distintos niveles, donde se expresan y desglosan las unidades de análisis (Fernández, 2002) e implican agrupaciones de un mayor nivel de abstracción y de integración. Cada categoría comenzó a ofrecer ideas específicas y comprensiones interpretativas dando sentido y coherencia al interior de cada una de las categorías. Algunas de éstas se supusieron previamente a partir de la revisión bibliográfica, encontrándose elementos novedosos en algunas de ellas, mientras otras emergieron a partir del análisis.

En último lugar, se realizó el análisis de los resultados, obteniéndose los elementos comunes y los particulares de las entrevistas visualizadas en su conjunto. La presentación de estos resultados se hizo a través de la descripción de cada una de las categorías, organizadas según las áreas del desarrollo, vínculos y relaciones, imagen de sí mismo, imagen de mundo y las categorías emergentes. En relación a esto, como parte de los hallazgos se incluye el análisis de las narrativas a partir de las dinámicas traumatógenicas

(Finkelhor y Browne, 1985), relacionando las categorías emergentes o bien aquellas se que consignarán en relación con la ASI.

.

6. Análisis de resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos de las narrativas de los niños y niñas víctimas de ASI, obtenidas a partir del Test de Apercepción Temática Infantil con Figuras Animales (CAT-A). La presentación de los resultados se organiza a partir de los objetivos específicos, dando cuenta de los vínculos, la imagen de sí mismo y la imagen de mundo de los niños y niñas participantes de este estudio. El objetivo que da cuenta de los contenidos presentes en las narrativas que se podrían asociar a la ASI se discutirá en el siguiente apartado. Además, se presentan las categorías emergentes pertinentes (Ver Tabla 1).

Se presentarán ejemplos del análisis con viñetas de las narrativas del CAT-A, encontrándose entre paréntesis las intervenciones del evaluador e identificando con pseudónimo, la edad correspondiente a cada uno de los participantes y la lámina a la que pertenece la narrativa, esto con el objetivo de plasmar la subjetividad de los niños y niñas con sus propias palabras y poder contextualizar el relato.

En forma genérica se referirá en ocasiones a los participantes del estudio como ‘niño’ o ‘niños’, esto se hace en miras de simplificar la exposición de los resultados, siendo una designación no específica al género masculino. De esta forma, la referencia a ‘niño’ o ‘niños’ se refiere a la inclusión del género femenino y masculino.

Dimensión del Desarrollo	Categoría	Códigos
Vínculos y relaciones	<i>Relación positiva con la figura materna: satisface necesidades emocionales</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Madre con la cual divertirse – Madre que es buena – Madre que calma – Madre que educa
	<i>Relación positiva con la figura materna: satisface necesidades físicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Madre que alimenta – Madre que resguarda – Madre que protege de peligros externos – Madre que defiende físicamente
	<i>Relación negativa con la figura materna</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Madre normativa – Madre que abandona – Madre que golpea
	<i>Relación positiva con la figura paterna</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Padre que provee – Relación de colaboración con la figura paterna

Dimensión del Desarrollo	Categoría	Códigos
Vínculos relaciones (continuación)	<i>Relación positiva con otras figuras significativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidad parental: padres que protegen - Abuela presente en la educación - Hermanos en la diversión - Hermanos en competencia
	<i>Relación negativa con otras figuras significativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidad parental: padres que rechazan
	<i>Relación positiva con otras figuras</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Pares en diversión - Pares en competencia - Otras madres que apoyan
	<i>Relación negativa con otras figuras</i>	<ul style="list-style-type: none"> - El Enemigo o el Malo - El que agrede o mata - El que observa para causar daño - El que quita los alimentos - Los que hablan mal del niño - Los que no creen
Imagen de sí mismo	<i>Formas de identificación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación con figura animal - Identificación como bebé - Identificación como grande
	<i>Imagen a partir de sentimientos positivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sentirse valiente - Sentirse que ayuda
	<i>Imagen a partir de sentimientos negativos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sentirse no querido - Sentirse distinto - Sentirse solo - Sentirse volver a ser normal
	<i>Imagen a partir de carencias y deseos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Desear tener amigos - Desear crecer
	<i>Autonomía</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de conflictos a través de acciones propias - Resolución de conflicto a través de compartir - Resolución de conflictos a través del diálogo
	<i>Dependencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de conflictos y toma de decisiones de la figura materna - Resolución de conflictos por la asistencia de otra figura - Resolución de conflictos a través de la llegada del amor
	<i>Dificultades en la resolución de conflictos y toma de decisiones (continuación)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución inclusiva - Resolución mágica asociada a la muerte - Resolución idealizada: vivieron felices para siempre - Resolución a través de escapar

Dimensión del Desarrollo	Categoría	Códigos
		– Resolución a través de la agresión
Imagen de mundo	<i>Imagen de mundo positiva: de la relación con otros</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Existen otros que cuidan – Existen otros con los que divertirse – Existen formas para relacionarse positivamente con pares
Imagen de mundo	<i>Imagen de mundo negativa: de la relación con otros</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Hay otros que pueden causar daño – Hay que protegerse de otros – Hay otros que hacen daño – El daño también le ocurre a otros cercanos – Nadie está disponible para él niño
	<i>Imagen de mundo negativa: de la relación con el ambiente</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Afuera hay peligros – Hay peligros sin forma definida – Los peligros pueden causar la muerte – La muerte como alternativa
Emergentes	<i>Consecuencias en el cuerpo</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Juego con el cuerpo – El dolor y la sangre
	<i>Reconocimiento de la figura del agresor</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Al que se le agranda – Quien se mete en la cama – El que cometió un delito

Tabla 2: Resultados de acuerdo a dimensiones del Desarrollo y categorías emergentes

6.1. Vínculos y relaciones

6.1.1. Relación positiva con la figura materna: satisfacción de necesidades emocionales

Esta categoría alude a la relación que la figura de identificación del niño establece con la figura materna, entregando las percepciones que el niño tiene de su propia figura materna, destacando una visión de la madre que satisface las necesidades emocionales, a través de narrativas en las cuales la figura materna cumple el rol de calmar, resguardar y hacer actividades recreativas con la figura de identificación del niño.

“Al día siguiente, estaba todo soleado y no estaba lloviendo como antes. La mamá gallina se tuvo que conseguir comida y les dio semillas. (¿Qué estaban pensando los pollitos?) Que la mamá gallina era buena con ellos.” (Alicia, 10 años, L1).

“...les dijo que ella sí sabía enseñarle a su hijo, solamente que en este momento se equivocó... (¿Qué pasó después, de que la mamá hablo con el hijo?). Después se enojó con ella y dijo, que ella no era una mala mamá.” (Laura, 9 años, L8).

Se realizan descripciones de la figura materna que denota una percepción positiva, entregándole atributos como ‘buena’ o ‘no es mala’. Alicia asocia la descripción de ‘buena’ a las capacidades de la madre de proveer, mientras que Laura plantea una visión en la que logra incorporar tanto atributos positivos como negativos de la figura materna, y en la que reconoce que ésta es capaz de cometer errores, pero esto no determina la relación, frente a lo cual plantea con certeza que el equivocarse no hace mala a la madre.

En forma regular, la figura materna cumple un rol de contención, resguardando el bienestar emocional de la figura con la que el niño se identifica.

“La mamá va a conseguir la comida, mientras ellos dos duermen porque si los deja solos ellos lloran, entonces, primero los durmió y después consigue la comida.” (Susana, 10 años, L5).

Da cuenta de una figura materna atenta a las necesidades del niño, la que realiza acciones concretas para calmar frente a posibles desbordes emocionales, actuando en forma preventiva.

“(¿Cómo se sentía?). Después que durmió, se despertó y se sintió un poco solo... y empezó a llamar a la mamá, después, la mamá subió y le dijo que estuviera tranquilo (¿Y ahí cómo se sintió?). Se sintió protegido.” (Alicia, 10 años, L9).

La figura materna es percibida como atenta y receptiva de las señales que el niño expresa, respondiendo prontamente cuando éste la necesita. La figura materna es percibida como capaz de tranquilizar y lograr que el niño se sienta protegido debido a las atenciones que ésta entrega.

En otras situaciones, la figura materna es planteada en situaciones lúdicas y recreativas junto con la figura de identificación del niño. Estas narrativas asocian actividades relacionadas principalmente al juego, en circunstancias positivas, las que generan risa, como plantea Laura, o bien denotan una cercanía especial entre madre e hijo, como lo que relata Daniela.

“(¿Qué está haciendo cada una?) La mamá está empujando a la hija, y la hija esta, se está riendo, porque están jugando.” (Laura, 9 años, L10).

“Había una vez tres ositos que eran el papá la mamá y el hijo y estaban jugando a tirar la soga y el papá estaba solo y la mamá estaba con el hijo...” (Daniela, 10 años, L10).

Estas actividades no se restringen exclusivamente al juego, visualizando actividades en las que se establece una relación positiva entre madre e hijo.

“Una mamá con su hijo están paseando, se divierten juntos...” (Alicia, 10 años, L4).

Solo Alicia narra a la figura materna como participante en el proceso de la educación de la figura de identificación, buscando activamente lo mejor para el hijo.

“Mamá mona enseña a su hijo buena educación para que sea un caballero.” (Alicia, 10 años, L9).

Estas descripciones de la figura materna, atenta a las necesidades, presente en lo lúdico y educacional, estarían dando cuenta de la percepción por parte del niño de una interacción positiva materno-filial.

6.1.2. Relación positiva con la figura materna: satisfacción de necesidades físicas

Es la relación que se establece entre la figura de identificación del niño y la figura materna. Se encuentra basada en las representaciones que tiene el niño a partir de la satisfacción de necesidades físicas por parte de la figura materna en el transcurso de las narrativas y en la interacción positiva madre-hijo.

Todos los niños señalan a la figura materna como aquella que provee alimentos, en algunas ocasiones la madre tiene el alimento para entregárselos a los niños, mientras que en otras debe conseguirlo.

“(Y, ¿qué están haciendo?) Están... la mamá está sirviendo la comida, el papá y el hijo está esperando la comida.” (Diego, 6 años, L1).

“(Y la mamá ¿qué estaba haciendo?). Estaba buscando la comida para que pudieran comer.” (Daniela, 10 años, L1).

“...su mamá no tenía que darles de comer, fue a buscarle comida. Llegó y comieron.” (Susana, 10 años, L1).

A pesar de que la figura materna puede alimentar, en forma general no se da cuenta de los modos en que la madre entrega el alimento, pero si se destaca que debe buscarlos.

En algunas narrativas, la madre además busca proteger de posibles consecuencias negativas a los niños por medio de la alimentación.

“La mamá les va a dar comida. Después con tanto frío la gallina les dio comida porque hacía mucho frío no quería que se enfermaran.” (Alicia, 10 años, L1).

“...le dijo mami tengo frio! [Ríe] y la mamá le dijo acuéstate y la tapo y la guagüita le dijo abrazo mami.” (Fernanda, 8 años, L10).

Por otro lado, la figura materna busca proteger de peligros externos, como lo plantean Alicia y Fernanda frente al frío o situaciones concretas que pueden causar daño. Las acciones de la madre son recibidas de forma positiva por la figura de identificación del niño, lo que lleva a sentimientos positivos que se expresan a través de la necesidad de contacto físico.

“Y la mamá intentaba, intentaba y la niña se puso morada y no lo podía botar y la mamá le apretó fuerte y la niña ahí boto el tallarín y le tuvo miedo al tallarín y nunca más comió tallarín.” (Daniela, 10 años, L10).

De esta manera, la figura materna realiza acciones concretas con el objetivo de cuidar el bienestar físico del niño y en ocasiones, estas acciones se plantean como una advertencia frente a peligros que pueden existir en el medio.

“...porque él era el gorila y le dijo su mamá que nunca debes ir a la selva.” (Alberto, 6 años, L8).

“...pero igual corrían un poco de peligro, y dijeron "nunca más se acerquen a esa casa maldita, eso está muy mal y muy misteriosa, por eso no quiero que nunca más se acerquen a esa casa, ¿me escucharon?" y los polluelos que ya eran grandes, le dijeron que sí.” (Laura, 9 años, L1).

A pesar de que las narrativas no refieren a cuáles son los peligros concretos existentes en el medio, la figura materna indica la necesidad de tener precaución frente a lo que se pueda encontrar u ocurrir.

En algunos casos, se presenta una figura materna que defiende la integridad física del niño, la cual se realiza por medio de acciones concretas, que pueden ser desde la

agresión, o bien desde el salvar y rescatar a la figura de identificación. Tatiana visualiza que la defensa de la madre tiene resultados positivos para ella. La figura materna, a través de la violencia, logra que la figura amenazante y que busca causar daño no vuelva.

“Que el gato, el oso hormiguero se metió en casa del gato y el gato se despertó, y el gato lo atacó, entonces, su mamá se pelió con el gato y el gato nunca más volvió.” (Tatiana, 8 años, L6).

En la narración de Tomás, la figura materna es capaz de realizar acciones para velar por el bienestar físico, protegiéndolo de las figuras que quieran causarle daños.

“(¿Y la mamá que va a hacer?) Eh... también va a ir... por si una gaviota los pesca (¿Y ahí que haría la mamá?) Eh... los seguiría (¿Para qué?) Eh para rescatar a sus hijos.” (Tomás, 6 años, L1).

6.1.3. Relación negativa con la figura materna

Alude a las percepciones negativas que puede tener el niño en relación con la figura materna, las que emergen de narrativas en las que la figura de identificación del niño plantea interacciones percibidas en forma negativa y no satisfactoria con esta figura.

En algunas narrativas la figura de identificación del niño señala sentimientos de tristeza frente a acciones normativas que realiza la madre.

“...no quiso salir a fuera, y le pusieron puras cosas y la mamá la reto, "¡por qué!"... y la niña se puso triste, por qué la mamá la reto...” (Fernanda, 8 años, L9).

Estas acciones normativas se presentan de diversas formas, a través del ‘retar’, desde el diálogo, o por medio de a restricción de lo nutricional.

(¿Qué está sintiendo cada uno?). Que la mamá lo quiero mucho. (¿Qué siente él?). Que la mamá no le quiere dar comida, ellos ya comieron, pero menos él. (¿Por qué no le quiere dar comida?). Porque mordió a la mamá. Es lo que se me ocurre. (¿Qué siente la mamá?). Siente pena, porque no le dio comida y todos tienen que comer. (Susana, 10 años, L1).

A pesar del castigo impuesto por la madre, Susana tiene conocimiento del cariño que la figura materna expresa y además, que el castigar no es un acto reconfortante para la madre.

También se pueden reconocer otras formas de establecer el sistema normativo, presentándose en ocasiones el establecer la norma a través de castigo físico, como plantea Susana.

“Una mamá estaba sola con su hijo, el niño había hecho tira toda la cocina, después la mamá lo castiga, le pega en el potito, después la mamá le vuelve a pegar porque estaba tomando agua del baño.” (Daniela, 10 años, L10).

Esta manera de establecer la norma por medio de la agresión física no es significada de forma negativa por Daniela, pero frente a estas formas de normar, el niño puede cuestionar los sentimientos de cariño por parte de la figura materna.

“Cuando mi mamá me pega, yo pienso que mi mamá no me quiere.” (Susana, 10 años, L10).

En ocasiones se presentan narrativas que reflejan la percepción de una relación negativa y no satisfactoria con la figura materna, presentándose sentimientos de abandono y no ser querido, como ocurre con Daniela, quien narra una relación, en la cual la figura materna no tiene como prioridad la contención emocional del niño, en la cual la madre deja solo a los niños y se olvida de ellos.

“Había una vez, mmm una guagua y un niño que estaban en la cuna y la mamá salió, y dejó a los niños solos. Mmm, y los niños estaban llorando y pensaban, que la mamá nunca iba a volver, pero la mamá en realidad, lo olvidó.” (Daniela, 10 años, L9).

Florencia plantea sentimientos de rechazo y no ser querida por la figura materna, esto en base a ser diferente a esta figura.

“Un osito, la mamá no lo quería y lo echo y lo echo y no se parecía...” (Florencia, 8 años, L6).

En ocasiones la figura materna es descrita con características negativas, que refieren a apreciaciones que se hacen en relación a la conducta del niño.

“...porque nadie la quería por mandona y apurona, y entonces ella era así porque nunca nadie la quería, entonces un día fue al bosque y encontró otro canguro que era igual a ella... cuando ella encontró al hombre de su vida, ella cambió mucho, era amistosa y amigable” (Laura, 9 años, L4).

Por último, ocasionalmente se considera la llegada del romance, como relata Laura, como fuente para el cambio en el comportamiento de la figura materna, y con esto, se lograría establecer una relación más positiva.

6.1.4. Relación positiva con la figura paterna

Corresponden a las percepciones acerca de la relación establecida entre el niño y la figura paterna, en narrativas que cuentan interacciones positivas entre la figura de identificación del niño y figura en cuestión.

Es necesario señalar que solo en algunas de las narrativas aparece la figura paterna. Cuando aparece predomina una visión positiva, en la cual la figura paterna provee.

“...entonces el león fue y entonces le atacó y el mono se enojó y entonces estaban peleando por la carne y su hijo tenía hambre...” (Tatiana, 7 años, L7).

Tatiana relata sobre una figura paterna que frente a las necesidades de su hijo busca obtener alimentos. A pesar de que la forma de obtener este alimento se da a través de la violencia, la figura paterna busca satisfacer las necesidades de su hijo.

Esporádicamente se aprecia la percepción de interacciones satisfactorias con la figura paterna, centradas en actividades lúdicas y en las cuales se muestra una relación de colaboración con esta figura, en la consecución de objetivos específicos.

“...y el papá estaba llamando al hijo para que ayude a tirar, para ver quién gana...” (Florencia, 8 años, L2).

“El hijo está ayudando al papá, para que gane, pero el oso le está ganando a él, porque a él le queda un poquito de cuerda.” (Tatiana, 7 años, L2).

En ambas situaciones tanto Florencia como Tatiana, señalan que la figura de identificación está ayudando a la figura paterna a ganar durante el desarrollo de una actividad de competencia.

Destaca la ausencia de narrativas que presenten una figura paterna visualizada negativamente.

6.1.5. Relación positiva con otras figuras significativas

Esta categoría refiere a la visualización e interacción con otras figuras significativas, en las cuales se observan percepciones positivas de éstas. Se reconoce a la díada parental como una unidad que busca proteger, además se visualiza a la abuela y los hermanos de forma positiva.

De vez en cuando en las narrativas se visualiza la diada parental y el vínculo que estos tienen. Diego plantea que los padres duermen juntos, separados del niño, señalando un vínculo particular, que es distinto que el establecido con el niño.

“(Y ¿descansan todos en el mismo lugar o en diferentes lugares?) En diferentes lugares, digo, la mamá en la cama del papá, porque la mamá y el papá duermen juntos y el hijo en otra habitación.” (Diego, 6 años, L5).

Los padres, en ocasiones, se presentan como una unidad que vela por el bienestar del niño, realizando acciones para protegerlo, como es el caso de Susana, quienes buscan al niño cuando está perdido.

“Él se perdió y los papás volvieron a la casa y el bebé no estaba. (¿Qué pasó, cuando se dieron cuenta que el bebé no estaba?). Salieron a buscarlo y lo encontraron, lo encontraron con frío.” (Susana, 10 años, L6).

Solo Diego narra sobre una abuela como figura significativa, quien sería parte fundamental en la educación del niño; en este sentido, la abuela entrega guías de comportamiento al niño, las cuales éste sigue.

“De que la abuelita está enseñando muy bien a portarse bien al niño... si el niño tiene prohibido tocar una taza de té y lo hace y la abuelita le dice “no toques las tazas de té”, porque lo tiene prohibido y después le hace caso.” (Diego, 6 años, L8).

En algunas narrativas se presenta también la relación entre hermanos como significativa. La cual parte del reconocimiento que los hermanos poseen una ascendencia común, a través de la figura materna.

“Hermanos, son hermanos porque nacieron de la misma mamá.” (Susana, 10 años, L1).

Las interacciones entre los hermanos se pueden dar a través del desarrollo de actividades de juego, como señala Laura, o bien a través de relaciones de competencia, como plantea Florencia.

“Eran dos ositos bebes hermanitos que les gustaba jugar en su cuna.” (Laura, 9 años, L5).

“...él ganó la cuerda, mira tiene más cuerda... y se le soltó toda la cuerda y se la dejaron ahí, entonces, están echando una competencia.” (Florencia, 8 años, L2).

Aún cuando la relación entre hermanos puede presentar conflictos y emociones negativas, como enojo y celos, los hermanos pueden resolver sus dificultades a través del diálogo.

“Son ositos, ellos se tienen celos, porque él ganó un trofeo y él ganó otro, él ganó el de patinaje y él ganó el de hielo.” (Florencia, 8 años, L2).

“Estaban peliando por, uno de ellos quería su cama solo, el otro hijo, yo quiero mi cama, y después hablaron mucho de eso... el otro que era su hermana su chica, y ese era su hermano, y después su hermano estaba así, porque estaba enojado con ella.” (Alberto, 6 años, L5).

6.1.6. Relación negativa con otras figuras significativas

Son las percepciones negativas de otras figuras significativas para el niño, las que se encuentran presentes en las narrativas a través de interacciones no satisfactorias entre estas figuras y la figura de identificación del niño.

En algunas narrativas asociadas a la díada parental, se visualizan como figuras que no quieren y que rechazan. En estas narraciones, el rechazo es percibido por el niño por la ausencia de características comunes entre él y los padres.

“Ella es la mamá y el papá pero ellos no lo querían, pero los patitos tampoco porque no se parecían.” (Florencia, 8 años, L6).

Además, esta percepción de no ser querido puede verse acompañada de sentimientos de abandono y de descripciones negativas asociados a los padres, siendo ‘malos con ellos’, con los hijos.

“...los papás lo dejaron botado y unos monos y ellos no eran los papás, porque los papás lo abandonaron en una jungla...” (Florencia, 8 años, L7).

“...los papás eran muy pesados, enojones y malos con ellos, muy malos con ellos, y una vez, los papás se fueron de viaje y dejaron a sus hijos solos.” (Laura, 9 años, L9).

6.1.7. Relación positiva con otras figuras

Esta categoría apunta a la percepción de otras figuras con las cuales se establece relaciones positivas. Se plantea en las narrativas como interacciones positivas entre la figura de identificación del niño con pares, junto con el reconocimiento de la presencia de otras figuras que pueden apoyar.

Cuando el niño se visualiza con pares, esta interacción se da principalmente en contextos lúdicos, asociándoles sentimientos positivos, siendo fuente de diversión.

“Después ganó él, el ratoncito, y llamó a todos sus amigos, llamó a la banda entera de los amigos y empezaron a cantar.” (Florencia, 8 años, L8).

“Antes estaban bien jugando, estaban inventando un juego. (¿Qué estaban pensando?). Estaban pensando en algo divertido.” (Alicia, 10 años, L2).

A pesar de estos sentimientos positivos, la imagen que se tiene de los pares incluye características negativas, como enojarse y el surgimiento de sentimientos de envidia, sin embargo se logra incorporar a la imagen de los pares de forma que no opacan la relación positiva.

“Los osos están jugando, entre ellos son grandes amigos pero están jugando y después esos dos osos ganaron y después él se enojó porque es envidioso.” (Alicia, 10 años, L2).

Los pares también son visualizados como figuras de apoyo y asistencia en momentos de vulnerabilidad.

“...te acompañaremos, si te caes, te levantaremos y nuestras mamás te ayudarán.” (Laura, 9 años, L9).

Laura logra visualizar otra figura con la cual interactuar de forma positiva, donde se plantea la presencia de una figura materna distinta a la propia, cuando la madre no está para cumplir rol de cuidado, contención y apoyo.

“...tenían mucha hambre... trataron de abrir el refrigerador, pero era un muy pequeños... entonces el ratón se las abrió, y los ositos les dijeron gracias por abrírselo, y el ratón como era mamá, mamá rata...” (Laura, 9 años, L5).

6.1.8. Relación negativa con otras figuras

Se refiere a la visualización de figuras cuya connotación es negativa, las que generalmente se presentan en las narrativas en contextos agresivos. Estas figuras negativas pueden causar daño a la figura con la que el niño se identifica o alguna de las otras figuras presentes en la narración. Si bien estas figuras no establecen una relación vincular, se configuran como relevantes en las narrativas de los niños.

En alguna de las narrativas se reconoce a una figura que es denominada como ‘El Enemigo’ o ‘El Malo’, figura que se presenta como el adversario, contra el cual hay que luchar. Esta descripción se da en los niños(as) menores de 8 años, destacando que en Tomás y Alberto, de 6 años, se ve acompañada con desorganización de la narrativa.

“Son enemigos, porque es unos lobos y osos, osos están peliando, la cuerda (Y ¿Por qué son enemigos?) Porque hay un..., hay un... dos osos y un lobo” (Tomás, 6 años, L2).

“...estaban yendo porque era él papá y el otro es su enemigo, porque era el malo, y él es su hijo, él es su hijo, porque es un niño, es un oso extraño...” (Alberto, 6 años, L2).

En varias ocasiones se reconoce una figura negativa que provoca daño a la figura de identificación del niño y/o a sus figuras significativas, esta agresión en momentos deriva en la muerte de uno o todos ellos. La narración de Fernanda refiere a la muerte de la figura con la se identifica como consecuencia directa de esta figura que agrede.

“(¿Quién?). El mono, el mono era gritón y molestaba. (Pero, ¿quién se comía todas las personas?). El tigre. (Y, ¿Qué pasó con el mono?). Se murió, por qué lo mordieron.” (Fernanda, 8 años, L7).

Esta agresión también puede referir a la percepción acerca de posibles acciones futuras de esta figura negativa, la idea que esta figura puede y va a causar daño. Esta idea causa sentimientos negativos que pueden ser expresados a través de rabia.

“(¿Que sentía el conejo cuando entraba a la casa?) Estaba enojón (¿por qué?) Porque sentía como que lo iban a matar (¿Quién?) El oso.” (Tomás, 6 años, L2).

Por otro lado, en relación a esta figura que agrede, en la narrativa de Alicia se aprecia la percepción de que esta figura obtiene placer al hacer sufrir a los otros.

“(¿Y el ratón?). Pensaba que no andaba jugando, que lo hacía para divertirse, que se divertía haciéndolos sufrir.” (Alicia, 10 años, L3).

En los niños de 6 años se presenta en las narrativas la idea de que una figura negativa que se encuentra presente en el entorno cercano de la figura de identificación del niño, observando con el objetivo de querer causar daño.

“Un gallito, un gallo, que está ahí. (Y, ¿qué hace él?) Mmm, no sé, qué está haciendo. Está mirando a la familia pollito. (¿Y por qué está mirando a la familia?) No sé. (Y, ¿qué piensa cuando la mira?) Comérselos.” (Diego, 6 años, L1).

Asociado a esto, la presencia de esta figura puede causar emociones negativas que el niño no tendría claridad de su origen, realizando descripciones de sentirse mal o tristeza, frente a esta observación o vigilancia.

“(¿De quién va a escapar?) De unos señores que matan animales (¿Están en el puente esos señores?) Si vigilan (¿y cómo se sienten los osos?) Mal (¿y qué más sienten?) Tristeza (susurra) (¿por qué sienten todo eso?) No sé.” (Tomás, 7 años, L6).

Además esta idea de pensar causar daño puede encontrarse acompañada de desorganización en la narrativa, lo que da cuenta de una alta carga emocional asociada a estos contenidos.

“Porque el león, era el hijo, y aquí tenía una cosa para fumar, y era ciego, porque aquí tenía un palo, y aquí el ratón lo está observando... está pensando como matarlo.” (Alberto, 7 años, L3).

En otras ocasiones la figura negativa se presenta como aquel personaje que quita los alimentos, es decir, que le quita aquello que mantiene con vida. Por esta acción de quitar

la nutrición, esta figura causa miedo, como señala Alicia, o bien, deja poco para subsistir, como plantea Tatiana.

“Él es un rey. No tenía corona, sólo un bastón. Como casi todos los animales le tenían miedo... ellos tenían hambre y él les quitaba la comida.” (Alicia, 10 años, L10).

“...el gallo se comió toda la comida, y después quedó poquita comida, el gallo se comió toda la comida.” (Tatiana, 7 años, L1).

En una de las narrativas, se reconoce la presencia de figuras que hablan a espaldas de la figura de identificación del niño y de su madre. Estas figuras se burlan del comportamiento del niño y culpabilizan a la madre por este.

“Los monos que están atrás, se estaban burlando porque pensaron que el mono no tenía educación, estaban diciendo cosas malas de la mamá mono y de su hijo... La mamá escuchó un poco de lo que ellos, ellos decían que era una mala mamá porque no sabía enseñarle a su hijo.” (Alicia, 10 años, L8).

En otra de las narrativas se presentan como figuras negativas aquellos que no creen la verdad del relato de la figura de identificación. A pesar de esto, Laura logra reconocer a una figura que si cree la versión de los hechos que relata la figura de identificación, la verdad, pero esta creencias se basa en el haber visto los hechos que ocurrieron.

“...el león era pesado, porque siempre lo molestaba, a todos, desde que empezó a gobernar, antes estaba una leona muy hermosa y murió, y decían que él había matado a la reina que había gobernado antes... y todos no le creían... había otro ratón... que sí le creía, porque él vio todo y él apoyaba al rey... los dos decían la verdad y nadie les creía.” (Laura, 9 años, L3).

6.2. Imagen de sí mismo

6.2.1. Formas de identificación

Da cuenta de la forma de identificación con las figuras animales, señalando estados emocionales, formas de comportarse y de sentir.

En ocasiones los niños refieren de forma explícita a la relación de cercanía con las figuras animales con las que se identifican, haciendo referencia a los estados en los que se

encuentran a 'como yo', ya sean estados emocionales o de comportamiento.

"(¿Y por qué no duerme el hijo?) Porque el hijo está como yo, siempre nomás quiere dormir, porque no tiene sueño" (Diego, 6 años, L6).

"(¿Y por qué la abuelita le enseña al niño?) Para que no se porte mal, o haga una embarradita, como yo..." (Tomás, 6 años, L8).

Es posible encontrar referencias explícitas de esta identificación, las que generalmente siguen de un breve relato de la narrativa personal, la que se relaciona directamente con la historia que se estaba contando.

"(¿Qué están haciendo?). El papá y la mamá del mono están conversando, y él le dice que se vaya para afuera. (¿Cuántos años tiene?). Es una mona, soy yo. [Se ríe]. Es que a mí, me mandan para afuera, o si no, me mandan para mi pieza cuando se ponen a fumar." (Susana, 10 años, L8).

Esta identificación lleva a los niños a reconocer estados emocionales o conductuales, que en otras ocasiones, frente a preguntas directas, les sería difícil de articular.

"(¿Qué sintió el hijo?). Pena, porque pensó que la mamá no lo quiere. Cuando mi mamá me pega, yo pienso que mi mamá no me quiere." (Susana, 10 años, L10).

A partir de la narración, Susana logra verbalizar sus sentimientos de no sentirse querida frente a la violencia de la que es víctima por parte de su figura materna.

En numerosas ocasiones las narrativas son contadas desde una figura de identificación que es un bebé, o el personaje es señalado con diminutivo '-ito'.

"Conejito en una pieza. Pero el conejito recién nacido. La mamá fue a darle comida y después que le dio comida el conejito tenía sueño." (Alicia, 10 años, L10).

"...había una vez tres gallinitas chiquititas que querían su cena y la mamá le trajo gusanitos y le echo al plato grande..." (Daniela, 10 años, L1).

Esta manera de identificarse se encuentra ligada a las historias en las cuales se requiere de la asistencia de otra figura, generalmente la madre, para realizar actos y satisfacer necesidades; esto permite reconocer cuales son las figuras que el niño visualiza como contenedoras y que cumplen roles de cuidado. Tanto Alicia como Daniela reconocen en la

figura materna, una figura que satisface necesidades físicas y produce sentimientos positivos.

Al identificarse con la figura de un bebé, Alicia y Daniela se estarían reconociendo con figuras infantiles que depende de otras para la satisfacción de sus propias necesidades, y por tanto se podría suponer que presentan dificultades en atribuir características a las figuras de identificación que reflejen autonomía en el enfrentamiento del conflicto en las narraciones.

En ocasiones se logra visualizar figuras que podrían ser de apoyo o de contención, pero desde una perspectiva de 'bebé' y en condiciones adversas 'hace frío', estas figuras no cumplen este rol.

"...la mamá estaba durmiendo que esta allá adentro, que la guagua, que ¿ese es una guagüita? Que la guagüita está durmiendo, porque era muy chiquitita y tenía frío, y el papá está durmiendo con la mamá, y era de noche y después la guagüita lloró." (Tatiana, 7 años, L5).

Tatiana plantearía la identificación con una figura que se ve indefensa frente al medio y que a pesar de encontrarse la figura materna y paterna en su narrativa, no logra visualizar que estas figuras significativas protejan y cuiden o bien que calmen cuando llora.

Finalmente, en ocasiones los niños explicitan en las narrativas que los personajes con los que se identifican 'son grandes', reconociendo diferencias entre la conducta de 'grande' y su contrapuesto 'pequeño'. Se estarían reconociendo atributos (no explícitos) en la condición de 'grande' que le permitiría realizar actividades que sin dicha condición no podría efectuar.

"...una gallina que tenía unos hijos que ya crecieron, uno grande, uno pequeño y otro mediano" (Alberto, 6 años, L1).

"Él es su papá y su hijo y ese es su hijo, esta grande porque quiere jugar con la cuerda." (Tatiana, 7 años, L2).

Esta forma de identificarse solo es utilizada por los niños de 6 y 7 años, no encontrándose en niños mayores.

6.2.2. Imagen a partir de carencias y deseos

Esta categoría refiere a representaciones sobre sí mismo que tiene su base en deseos que los niños señalan en sus narrativas, dando cuenta de carencias percibidas tanto a nivel personal como vincular.

A nivel vincular, se encuentra en niños de las edades de 7 a 10 años narraciones en las que alguno de los personajes no tiene amigos. Frente a esta situación se verbaliza explícitamente el deseo de tener amigos, o bien se da cuenta de estados emocionales negativos frente a la ausencia de amistades.

“...miraba siempre afuera a los niños como jugaban, pero él no podía... y decía, ‘quisiera tener un amigo’” (Fernanda, 8 años, L6).

“(¿Qué siente el león?). Pena. (¿Por qué?). Porque nadie quería ser su amigo, y todos le tenían miedo porque era un león.” (Susana, 10 años, L3).

En varias ocasiones, frente a este tipo de narraciones se plantean historias en las que aparece un personaje, que sin motivación clara, se ofrece a ser amigo de la figura de identificación.

“...de repente salió un ratoncito, y él dijo ‘¿qué estás haciendo rey león?’ Y el rey león dijo, ‘estoy pensando para hacerme unos amigos’, y le dijo al ratoncito, ‘¿quieres ser mi amigo?’. Y el ratoncito le dijo y rey león le dijo, ‘bueno seremos amigos’... y fueron amigos” (Fernanda, 8 años, L3).

En esta narración se observa incorporada a la imagen de sí mismo la percepción de una condición de carencia de vínculos con pares y el deseo de establecerlos.

A nivel personal, en algunas de las narrativas se plantea el deseo el ‘crecer’, ya sea como deseo explícito o bien como parte de los sucesos a ocurrir.

“Al león, porque quería ser el rey de la casa de él, y quería crecer y crecer hasta hacer tira su cueva y después convertirse en un rey, porque era el rey león” (Alberto, 6 años, L3).

“(¿Qué son ellos?) Son pollitos que están a punto de crecer.” (Alicia, 10 años, L1).

Alberto plantea como necesidad el crecer, el desarrollar competencias y habilidades para lograr superarse y obtener un estado superior al que se tenía antes. En este sentido, se

aprecia una visión mermada de la condición actual, en donde el crecer se visualiza como la posibilidad de ‘tirar’ las restricciones y ser el ‘rey’. A pesar de que Alicia plantea también esta necesidad de crecer, es planteado más bien como una condición futura, como una certeza que ocurrirá.

En este sentido, conformando la imagen de sí mismo se observa una imagen en desarrollo, en la cual el crecer entregará posibilidades nuevas, las cuales en el presente de las narrativas no se poseen.

6.2.3. Imagen a partir de sentimientos positivos

Esta categoría se presenta escasamente y refiere a la representación de sí mismo asociada a sentimientos y características positivas.

“Como casi todos los animales le tenían miedo, un día, un ratoncito se atrevió a decirle que no fuera tan molesto con ellos, porque a veces, ellos tenían hambre y él les quitaba la comida... (¿Cómo se sentía el ratón?). Se sentía valiente, porque nadie se había atrevido a decirle eso.” (Alicia, 10 años, L3).

Alicia se encuentra en una posición disminuida, identificándose con el ratoncito, el cual es pequeño e indefenso frente a un león, sin embargo se enfrenta a quien le quitaba el alimento, siendo valiente, algo que ninguna otra figura había logrado. De esta forma, Alicia consigue sobreponerse a esta adversidad y por lo tanto una imagen de sí mismo que incorpora la cualidad de valiente en su repertorio de atributos.

Esta categoría además incluye la realización de actividades que en forma previa no se habría considerado capaz de hacer.

“(¿Y el tigre qué siente?) Que es valiente. (¿Y por qué es valiente?) No, siente que es valiente, porque nunca se había comido un mono.” (Diego, 6 años, L7).

Diego realiza una actividad no hecha con anterioridad, lo que denota una superación de un estado previo. Esta superación y la connotación de valiente logran ser incorporadas en los significados asociados a la imagen de sí mismo.

Ocasionalmente se logran visualizar recursos asociados a la asistencia de otro, es decir, la capacidad de ayudar cuando el otro lo necesita.

“Después la mamá se cayó y se hizo una herida, pero chiquitita y después, el hijo la ayudó”. (Alicia, 10 años, L4).

“(¿Quién es él?) Él es su hijo, está ayudando a su papá.” (Alberto, 6 años, L2).

En las narraciones esta ayuda se encuentra restringida a las figuras significativas de los niños, en estos casos a la figura materna y paterna. Cabe señalar que Alicia es capaz de acciones específicas con la que asiste a la madre, mientras Alberto es capaz de conceptualizar la noción de ayuda, pero no señala en qué consiste ésta.

6.2.4. Imagen a partir de sentimientos negativos

Alude a formas de describirse, sentirse y pensarse, en las cuales en niño se identifica con figuras que presentan estado afectivos negativos. Estos estados se presentan en forma transversal en todas las edades.

Algunos niños hacen referencia a sentimientos de inadecuación a través de la figura con la que se identifican. Estos sentimientos tienen base en sus características personales, las que generalmente son consideradas negativas, siendo distintos a otros, a partir de lo cual son rechazados y no queridos por otros.

“Entonces, al patito feo nadie lo quería, ni la mamá... después fueron donde los cisnes y cuando se convirtió en cisne, se vio en el agua, se metió al agua, ya era un cisne, después empezó a volar, pero tú ya eres un cisne, no eres parte de la familia.” (Florencia, 8 años, L6).

Florencia narrar una historia basada en la literatura clásica, identificándose con la figura del papito feo. Sea como patito o como cisne, no es aceptada por otros, especialmente por la familia. Las características particulares que le hacen pato o cisne son el motivo por el cual se es rechazada y le hacen ‘no querible’.

“Porque es chiquitito, y no es rey y nadie quiere a un ratón” (Fernanda, 8 años, L3).

En ocasiones, las razones por las cual la figura de identificación de los niños es rechazada les son difíciles de narrar, pero Fernanda logra señalar la condición de ser pequeña, de carecer de características positivas como las de un rey, quien se supone

como más grande, siendo por esto que nadie quiere al ratón. En este sentido, el no ser querido es considerado como un absoluto, no hay una figura que la pueda querer.

En varias de las narraciones, se plantea que la figura con la que el niño se identifica se encuentra solo, careciendo de figuras para interacciones recreativas o bien de compañía.

“...quedó su hijo no más y nada más (¿Nadie quedó más?). Nadien, solo yo juega no más, y nadie más” (Alberto, 6 años, L6).

“Ella era muy solitaria, no tenía amigos, ni amigas, siempre pasaba sola” (Laura, 9 años, L9).

“...él sentía pena porque nadie le hablaba y siempre corrían porque le tenían miedo...” (Susana, 10 años, L3).

El estar solo se encuentra asociado a sentimientos de tristeza, como señala Susana, al plantear el sentir pena debido a que nadie le hablaba a la figura de identificación, o como Alberto y Laura, quienes no tienen figuras con las que interactuar de forma positiva.

Por último, Laura plantea sentimientos de ser distinta a sus pares, por medio de la identificación con las figuras en su narración. Señala no haber sido ‘niña normal’ de forma anterior y da cuenta de un proceso de reconstrucción del sí mismo asociado al volver a ser ‘niña normal’, lo que indica la relevancia de los pares en este proceso, al acostumbrarse a ser ‘niña de niños’. Además, da cuenta de una percepción de fragilidad de sí misma, solicitando que tengan cuidado con ella.

“[Dice un niño] ‘pero si nosotros no somos bruscos, es como juega todo tipo de niño o niña, si quieres ven a jugar con nosotros’... [Señala la figura de identificación] ‘está bien, pero por favor tengan más cuidado conmigo, porque yo recién estoy siendo como niña normal’... y al final ella se acostumbró a la niña de niños, y nunca más vivió sola.” (Laura, 9 años, L9).

6.2.5. Autonomía en la resolución de conflictos

Esta categoría hace referencias a la capacidad, atribuida a la figura de identificación del niño, de realizar acciones por sus propios medios, poseyendo la confianza y recursos para ellos y a resolver situaciones conflictivas con resultados positivos para los involucrados.

“...después el hijo la llevó para su casa. Después, cuando llegaron a la casa a la mamá le dolía, pero después el hijo le puso un parche.” (Alicia, 10 años, L4).

“...tienen la ventana abierta, y entra frío y los niños se despiertan, y van a la cama de la mamá y quieren tomar leche y toman leche” (Fernanda, 8 años, L5).

“(¿El papá donde estaba mientras el metía la pata en el rayo?) eehh... estaba en la nieve y él fue muy fueeerte y lo alcanzo.” (Tomás, 6 años, L4).

En forma ocasional, a través de acciones propias, Alicia, Fernanda y Tomás logran resolver el conflicto planteado, alcanzando asistir a la madre, satisfacer sus propias necesidades y ser fuerte para alcanzar al padre.

Otra forma de resolver situaciones conflictivas por sus propios medios es buscar llegar a acuerdos, sea a través de compartir o del diálogo, como forma de que todos queden satisfechos.

“(¿Y, qué va a pasar después?) Después se le rompe la cuerda. (¿Y qué pasa ahí?). Nadie juega con, se partió la cuerda y los dos jugaron con la cuerda. (¿Se partió la cuerda y los dos jugaron con la cuerda?). Sí. (¿Con cuál cuerda, si la cuerda se partió?). Él jugó con esta mitad, y él jugó con esta mitad.” (Tatiana, 7 años, L2).

“...ellos tenían hambre y él les quitaba la comida. Después, el ratoncito le dice, que él no se sentiría bien si... (¿Qué pasó, después?). Entendió que no tenía que quitarles la comida, que no los tenía que molestar.” (Alicia, 10 años, L3).

En la narrativa, Tatiana divide el objeto de conflicto logrando que cada uno de los involucrados puede seguir jugando, mientras que Alicia plantea el diálogo como la forma de resolver, consiguiendo convencer al otro de cambiar su comportamiento.

6.2.6. Dependencia en la resolución de conflictos

Se refiere a la dependencia de otras figuras significativas, por parte de la figura de identificación del niño, para satisfacer necesidades, resolver conflictos y tomar decisiones. Da cuenta de representaciones de los niños(as) ligadas a la necesidad de otro para desenvolverse en el medio.

Destaca en numerosas ocasiones la figura materna, la que se presenta como elemento clave para resolver conflictos y satisfacer necesidades básicas, principalmente ligadas a la alimentación.

“(¿Qué pasó antes, de que la mamá gallina les diera comida?). Antes de darle comida caliente, antes de eso la mamá preparó la comida, o sea se la tuvo que conseguir.” (Alicia, 10 años, L1).

“...los pollitos los pollitos, estaban contentos y querían sacar pero no podían y la mamá le ayudó con su pico a sacar el gusanito y echarlo a un platito de cada uno” (Daniela, 10 años, L1).

De esta forma, se le atribuyen cualidades positivas a la figura materna, las que Laura no especifica, pero que le permitirían a la figura materna conseguir alimentos. En este mismo sentido, Daniela indica que las figuras con las que se identifica, los pollitos, no son capaces de obtener su propio alimento, sin especificar los motivos por los que no puede, pero la madre si es capaz de hacerlo.

En otras ocasiones, se visualizan otras figuras, las que no son especificadas como figuras significativas, que permitirían al niño resolver los conflictos presentados, ofreciendo asistencia en momentos de crisis.

“...unos días después, un cazador puso una trampa y el tigre cayó en ella, entonces, ahí el mono se apareció, el tigre estaba pidiendo "ayuda", y ahí el mono se apareció a ayudarlo, y ahí le desató con sus manos, con su cola, con sus manos... el nudo que tenía la cuerda, entonces ahí el tigre fue liberado” (Laura, 9 años, L7).

Laura, al identificarse con la figura del tigre, es capaz de reconocer que por sus propios medios no lograría resolver el conflicto, por lo cual solicita asistencia, con la que logra solucionar la situación de forma positiva. De esta forma, Laura sería capaz de visualizar otras figuras que puedan ofrecer apoyo en momentos difíciles.

Por último, en varias ocasiones, en las niñas desde los 8 años, se visualiza la llegada del amor como forma de resolver conflictos y de modificar el comportamiento.

“(Y, ¿qué va a pasar después?). Se come al tigre. (¿Y, después?). Llega una tigresa y el tigre se enamora de ella y no hace más maldades. (¿Por qué no hizo más maldades?). Por qué se había enamorado. (Fernanda, 8 años, L7).

Los cambios presentados en el comportamiento, el dejar de hacer maldades y volverse amigable, son visualizados debido a la llegada del que ‘es igual’, de quien se enamora y por lo tanto cambia su comportamiento.

6.2.7. Dificultades en la resolución de conflictos y toma decisiones

Refiere a la categoría en la cuales los niños presentan dificultades en la resolución de conflictos y en el tomar decisiones presentes en la interacción con los personajes de las narrativas. Estas dificultades se asocian a narrativas que presentan una alta carga emocional, frente a las cuales los niños en las narrativas presentan problemas en resolverlos de forma efectiva y con resultados positivos para su figura de identificación y para otras figuras. Estas formas de resolución están asociadas a la no visualización de una solución, a escapar, a la violencia hacia otros como forma de resolución y soluciones idealizadas del conflicto.

De forma transversal los niños presentan narrativas inconclusas, en las cuales no se les da un final a los conflictos planteados, difiriendo en su forma de expresión por edad.

Los niños más pequeños utilizan exclamaciones para denotar el término de la narración, sea en el relato espontáneo o en las interrogaciones posteriores, ‘ahí es cuando termino’ ‘¡listo!’. Se observa de este modo que el conflicto no es resuelto. Alberto no señala que sucedió después con la niña y la madre y Tatiana no menciona que pasará al apoderarse de la casa y la muerte de uno de los personajes. En ambos casos se plantean situaciones en las que alguno de los personajes sufre algún tipo de daño.

“Y después vino la niña, que casi se cae con su mamá, mamá, y ahí es cuando terminó.” (Alberto, 6 años, L4).

“(¿Quién es cada uno?) Él es, él vivía entonces aquí, pero era todo chiquito, después el otro murió y él se hizo su propia casa para que viva en el mismo lugar, y él se apodero de su casa, ¡listo!” (Tatiana, 7 años, L3).

Alrededor de los 8 años esta expresión para finalizar el conflicto de forma progresiva va

desapareciendo de las narrativas, pero se buscan otras formas de dar a entender el final de la historia, dejando la resolución inconclusa, tal como sería el 'colorín colorado'.

Florencia, basándose en la literatura infantil clásica, busca dar una resolución al conflicto, relatando sobre una abuelita que es comida por el lobo, pero éste no es resuelto, dejando a la abuela encerrada y dando final a la historia.

"(¿Qué va a pasar después?) Van a ir a la casa, y va a estar el lobo vestido de la abuelita, la abuelita va a estar encerrada y va hacer "mmm....", [muestra que la abuelita va a tener la boca tapada] después, van a comprar una casa y después colorín colorado y este cuento se acabó" (Florencia, 8 años, L4).

La resolución ya a los 10 años se deja inconclusa, dando fin a la narración sin una resolución clara de la historia. Alicia busca dar cuenta de una resolución de la historia, pero no se señala el actuar de la figura materna frente al llanto de los niños.

"(¿Qué pasó después cuando llegó la mamá?). Abrió la puerta, despertaron y empezaron a llorar. (¿Por qué empezaron a llorar?). Pensaron que estaban solos y se asustaron." (Alicia, 10 años, L9).

A pesar de que se observa una progresión con la edad en la complejidad de la narración y en la forma de tratar de resolver el conflicto planteado, estos aún quedan inconclusos.

Si bien se plantean formas de resolver y dar término al conflicto, más bien se niega éste. Una forma de darse esto es a través de resoluciones mágicas, cuando la muerte es el final de la historia y se constituye como la posibilidad de reunirse con aquellos que se perdieron. Destaca la muerte de todas las figuras significativas, a manos de otras figuras.

"...ella se sentía muy mal, estaba muy enferma, estaba enferma de pena, y murió de pena, pena porque le mataron, por sus hijos y porque sus amos no estaban, y murieron, todos murieron y se reunieron en el cielo." (Laura, 9 años).

Laura relata la historia de una perrita, cuya familia muere en manos de otros, sin especificar quienes causan la muerte. El dolor de la pérdida de sus queridos ocasiona enfermedad y eventualmente muerte. Esta historia alude a creencia de una vida más allá de la muerte, en la cual se reunirán con aquellos que perdió.

Otra forma de resolución mágica que se observa que podría sugerir creencias asociadas a la vida y muerte. En Susana, ligando la resolución del conflicto a la violencia, se plantea

la posibilidad de volver a la vida, siendo utilizada como una forma de obtener venganza a través de matar a quien causo daño.

“(¿Qué pasará después?). El mono regresa a la vida, pero su alma y mata al león porque se lo comió.” (Susana, 10 años, L7).

En otras ocasiones las narrativas presentan una resolución idealizada sin dar término al conflicto, los cuales finalizan con la expresión ‘vivieron felices para siempre’. Los finales felices para siempre no dan cuenta de una resolución de conflicto, más bien dejan la problemática planteada sin resolver. Destaca que esta forma de resolución de conflictos se da solo en las niñas del estudio, lo cual se puede deber a las características propias de la muestra, predominando las niñas.

“Llegó el lobo, después con una, sopló, sopló y sopló, se voló la casa de paja, y después se fue corriendo a la casa de palo, dijo: "Si no me abren la puerta", y sopló, sopló y sopló, y después en la casa más grande sopló, sopló y sopló, y no se cayó y vivieron felices para siempre.” (Florencia, 8 años, L2).

Florencia hace referencia a la literatura clásica en su narrativa, planteado al lobo como una figura negativa que quiere causar daño. A esta figura se le presenta diversos obstáculos, los cuales no logra resolver. Finalmente se encuentra con un obstáculo que no puede superar y los otros personajes de la historia vivieron felices para siempre. La narrativa no hace referencia que sucede con esta figura negativa, ni en qué consiste el feliz para siempre.

“(¿Qué pasó antes?) Antes el perrito casi se muere. (¿Qué va a pasar después?) Se va a bañar, la mamá se va a apresurar, y después va a dormir bien y va a vivir feliz para siempre. Y colorín colorado.” (Laura, 9 años, L10).

Laura narra un conflicto que puede haber llevado a la muerte a la figura de identificación, pero a pesar de esto, sin señalar como, el perrito logrará vivir feliz para siempre. Estas narrativas representa la solución del conflicto como mejor de lo realmente es.

Se plantean otras formas de resolución de conflictos, uno de los cuales es a través de escapar, sea a través de conclusiones del conflicto en el cual la figura de identificación escapa, o bien que se esconde del conflicto.

“(Ya, y ¿qué está haciendo el ratón?) Está escondiéndose para que no se lo coma, el león, para que el león no se lo coma al ratón porque los leones comen ratones.”

(Diego, 6 años, L3).

“Había un mono que andaba buscando su alimento, después un tigre lo asustó, trataba de comérselo, el mono se subió a la liena y se salvó.” (Alicia, 10 años, L7).

“...y los polluelos los vendieron a otros, para ganar dinero para adornar la navidad, y la gallina fue a buscar a sus hijos rápidamente, no los encontraba por ninguna parte, hasta que por fin los encontró... y se escaparon para siempre, hicieron su propia vida en el bosque.” (Laura, 9 años, L1).

A pesar de que la acción de escapar o esconderse permite solucionar el conflicto sin consecuencias negativas para los personajes, la amenaza, en forma de una figura negativa, sigue presente, siendo necesario continuar escapando ‘para siempre’ de ésta, como relata Laura.

En otros casos la forma de solucionar el conflicto se encuentra ligada a violencia, sea utilizándola como método para de resolver la problemática planteado, o bien como conclusión de ésta. Tatiana asocia la obtención de lo nutricional con agresión, siendo necesario luchar por el alimento.

“...porque a él le habían robado la carne y entonces el león y se fue... movió la colita y entonces, con su garra le hizo así, entonces el mono le arañó y se pusieron a pelear todo el día, hasta la noche.” (Tatiana, 7 años, L7).

En otras narrativas la resolución del conflicto termina en la muerte. Estas historias destacan por la desorganización de la narrativa, debido a la alta carga emocional, en la que uno o más personajes mueren como resultado del conflicto.

“...después el tigre murió, y después lo hizo así, lo agarró y lo tomó y lo dejó donde está su papá, porque su papá él quería matar a su papá pero lo defendió, y su papá se lo quería, se lo quería matar al (no se entiende) y después como hizo fuego lo mató, le hecho en la boca porque estaba con la boca abierta y nada más.” (Alberto, 6 años, L7).

Alberto relata una historia en la que la defensa por parte de una figura significativa lleva a la muerte del agresor. A pesar de que la figura amenazante muere, Alberto no es capaz de señalar una resolución positiva, quedando la narración en ‘nada más’. Destaca la descripción detallada de las formas de violencia, desde agarrar a la utilización de fuego.

Por otro parte, en algunas narrativas la muerte de la figura amenazante termina de forma

más positiva para la figura de identificación del niño, logrando vivir al enfrentamiento.

“(¿Qué pasó antes?) Él quería atraparlo con la mano y después, amarrarlo en un cordel y hacer así [muerte], comérselo y en vez de eso sale que él se muere [león] y él vive [ratón].” (Florencia, 8 años, L3).

Otras narrativas señalan finales en las que todos los personajes mueren. Susana plantea esta posibilidad desde sí misma, incorporándose a la historia desde el ‘yo’, y visualizando la muerte como una parte final del ciclo vital.

“(¿Qué pasará después?). Él crece, se casa, se muere. Él se muere primero, porque es más viejo. [El que está en bici]. Ah no, la mamá se muere primero, después él y después, yo me voy a morir de las últimas.” (Susana, 10 años, L4).

6.3. Imagen de mundo

6.3.1. Imagen de mundo positiva: De la relación con otros

Esta categoría refiere a una serie de suposiciones o creencias positivas acerca de la realidad física y/o social del niño, presentes en la relación que éste establece con otros. Estas creencias se infieren de las narrativas en las que se señala una relación positiva entre la figura de identificación del niño y otras figuras.

De forma recurrente se presenta en las narrativas figuras que cumplen roles de cuidado, tanto de necesidades físicas como emocionales. Como se mencionó en la presentación de resultados pertinentes a *Vínculos y relaciones*, la figura materna es la principal figura que cumple este rol, sea la propia mamá u otra.

“Tres pollitos con su mamá gallina. La mamá les va a dar comida. Después con tanto frío la gallina les dio comida porque hacía mucho frío no quería que se enfermaran.” (Alicia, 10 años, L1).

A pesar de ser principalmente la figura materna, también se reconoce a los pares como fuente de apoyo. Destaca que la figura de par se vuelve un sostén en momentos de vulnerabilidad y reticencia frente al contacto con el mundo exterior.

“...otro conejo dijo: “pero si nosotros no somos bruscos, es como juega todo tipo de niño o niña, si quieres ven a jugar con nosotros”, “no sé, es que paso muy

aburrida en la casa, no sé si quiera” y le dijo: “ven no más, te acompañaremos, si te caes, te levantaremos...” (Laura, 9 años, L9).

Se puede inferir a partir de estas narrativas como creencia acerca del mundo social, la existencia de figuras que brinden afecto, cuidado, apoyo y contención.

Finalmente, se reconoce como creencia asociada a los otros, la percepción de la presencia de otros con los que compartir tiempo de recreación, aquellos con los que disfrutar, en general los pares.

“Después ganó él, el ratoncito, y llamó a todos sus amigos, llamó a la banda entera de los amigos y empezaron a cantar.” (Florencia, 8 años, L3).

6.3.2. Imagen de mundo negativa: De la relación con otros

Se refiere a las creencias o suposiciones acerca de la realidad física y/o social del niño, en las que predominan atribuciones negativas a la relación con otros. Estas creencias se observan a través de las narrativas en la presencia de figuras negativas y la relación que se establecen con ellas. Destaca la presencia de figuras que pueden o hacen daño a la figura de identificación del niño y a sus figuras significativas, así como la dificultad de reconocer figuras de contención física y emocional, debiendo recurrir a recursos propios para enfrentar un mundo visualizado como hostil.

En forma general en las narrativas, independiente de la edad y género, se observa la presencia de figuras negativas con el potencial de causar daño a la figura de identificación del niño. Con anterioridad se refirió a esta figura como ‘El que observa para causar daño’, pero se incluyen narraciones sobre figuras que buscan agredir a la figura de identificación.

“(¿Qué está haciendo cada uno?) El ratón está escondiéndose y el león, el león está bien atento, para comerse al ratón.” (Tatiana, 7 años, L3).

Tatiana señala a esta figura que puede causar daño, encontrándose expectante frente a la posibilidad de agresión. Con la presencia de esta figura se alude a la creencia de la *existencia de otros que pueden causar daño*.

“(¿Cómo consiguió la comida?). Se la consigue en el bosque, guardó un escondite, en donde está la comida y nadie se los quitaba porque tenía seguridad, un seguro...” (Alicia, 10 años, L5).

Acompañado a esto, se aprecia la noción que frente a los peligros externos, es necesario buscar formas de resguardarse de ellos, sea a través de no salir del hogar, como plantea Laura con anterioridad, o buscando medios externos para ellos, como señala Alicia frente a la posibilidad de que alguien pudiera quitar su fuente de nutrición. En este sentido, se presenta la creencia de que frente a la presencia de otros que pueden hacer daño, hay que *buscar medios con los cuales protegerse*.

Además se presenta la posibilidad de uno otro que haga daño. Varias de las narrativas dan cuenta de certeza frente a esta situación, planteándose la creencia de que existe un otro que *hace* daño. En reiteradas ocasiones refiere a una figura externa que busca causar daño o matar a la figura con la que el niño se identifica.

“...salió, y después no sabía que había un puma, que le gustaban los conejos que era su casa. Saltó, saltó y después salió de su casa y después lo mataron, y nada más.” (Alberto, 6 años, L9).

“...un jardinero de la calle le gustaba tanto esa perrita que se la quiso robar, se la robó, y los papás nunca más supieron de ella” (Laura, 9 años, L10).

En forma ocasional, en las narrativas se plantea la posibilidad o certeza de que el daño no solo le ocurre a la figura de identificación del niño, también puede ocurrirle a las figuras significativas, sea la figura materna, paterna o los pares, es decir, alude a la creencia de que *a otros también pueden dañarlos*.

“(¿Qué va a pasar después?) Se van a poner a pelear y el conejito se puede morir y la mamá igual.” (Florencia, 8 años, L9).

“...el esposo fue a buscar a la perrita y no la encontró en ninguna parte, hasta que un perro enorme se le cruzó y lo asesinó, y se lo comió, y la mamá quedó tan solita...” (Laura, 9 años, L10).

“(¿Qué pasa después?). Cuando se despertaron y se dieron cuenta que el amigo no estaba se asustaron. Después se levantaron, vieron que no estaba y empezaron a gritar, después el amigo apareció... pensaron que lo habían cazado.” (Alicia, 10 años, L6).

Frente a la posibilidad de daño a alguna de estas figuras se plantean sentimientos de preocupación, temor por la figura y por la posibilidad de estar sin ella. Estos sentimientos además reflejan la relevancia de estas figuras en el mundo psíquico del niño.

Las narrativas, en forma ocasional, dan cuenta de la dificultad que el niño tiene de visualizar figuras que provean contención física y emocional, percepción que forman parte de cómo el niño construye su imagen a partir de sentimientos negativos, desarrollado con anterioridad, y a su vez refieren a la creencia que *nadie se encuentra disponible para él en momentos de crisis y de necesidad emocional*.

Florencia muestra esta creencia de no hacer figuras disponibles, al narrar sobre como la figura de identificación no se siente no querida por otros y la ausencia de quien pueda contenerla en momentos de temor.

“(¿Qué están haciendo cada uno?) Están durmiendo, los patitos. Y él estaba despierto porque nadie lo quería, tenía susto, nadie lo quería.” (Florencia, 8 años, L6).

Laura relata sobre la conejita que se encuentra enferma por estar sola, aludiendo a que el no tener figuras que la protejan causa malestar. En esta narración los padres no se configuran como figuras de protección y Laura no logra visualizar otras, señalando que debe estar sola debido a que no tiene otros familiares. Esto refleja la dificultad de Laura para dar cuenta de una red de apoyo. Frente a esta situación, Laura debe desplegar sus propios recursos, tiene que cuidarse sola.

“...que siempre pasaba enferma, porque vivía solita, sus papás se murieron y no tenían familiares muy conocidos... entonces la conejita tuvo que estar sola, y ella se tenía que comprar sus remedios, tenía que cuidarse sola.” (Laura, 9 años, L9).

En otras ocasiones esta dificultad de visualizar figuras se asocia a contenidos de muerte, en donde las distintas figuras mueren, dejando a la figura de identificación sin una red de apoyo.

“Una niña, que también se le murió la mamá, el mismo día que se murió la perra.” (Susana, 10 años, L10).

6.3.3. Imagen de mundo negativa: De la relación con el ambiente

Esta categoría alude a suposiciones o creencias negativas acerca de la realidad física y/o social, asociadas a percepciones que niño tiene del ambiente, presentada en las narrativas a través de apreciaciones y descripciones que se realizan del contexto en el cual se desenvuelve el conflicto. En forma general se presenta la creencia de *la existencia de peligros en el medio externo, que pueden amenazar la integridad física del niño*. Se le atribuyen emociones negativas al peligro, las que converge en la creencia de que la amenaza puede llevar a la muerte.

Cobra relevancia como percepción un ambiente que se encuentra invadido de amenazas, las que provocan miedo, limitan la acción de la figura de identificación del niño de actividades que produzcan disfrute y le lleva a buscar refugio como forma de protección.

“Ella era muy solitaria, no tenía amigos, ni amigas, siempre pasaba sola y aburrida dentro de la casa, porque tenía miedo que afuera de la casa hayan muchos peligros... así que solamente pasaba adentro, y casi todo el día en la cama.”
(Laura, 9 años, L9)

Laura identifica estos peligros fuera del hogar y asemeja al hogar, junto con su cama, a resguardo de los peligros que se encuentran en el medio externo. Laura plantearía una *imagen de mundo amenazante*, dificultándose la visualización de figuras de contención frente a estos peligros.

En otras ocasiones estos peligros se presentan en la narrativa sin una causa concreta, pero producen daño a la figura de identificación.

“Luego, el mono salió, se perdió, se asustaron porque le podía pasar algo al mono chico, lo encontraron, lo encontraron herido...” (Susana, 10 años, L7).

Además se pueden presentar amenazas en el ambiente que no son claramente identificadas, cuyo origen no se asocia a una figura específica o bien son inmateriales.

“...ellos tenían mucho miedo, porque las noches eran tenebrosas...” (Laura, 9 años, L9).

“...de repente iba levantando la frazada y las sábanas para acostarse y se acuesta y la puerta estaba abierta, y se acuesta y aparece una sombra, y el conejito queda

mirando, el niño queda mirando a fuera a ver si es alguien y mira y mira y no aparece nadie...” (Daniela, 10 años, L9).

Laura narra sobre un componente en las noches que provoca miedo, mientras Daniela reconoce una presencia, una sombra, que no tiene forma pero causa temor, frente al cual la figura de identificación se encuentra alerta, pero finalmente no logra reconocer una causa.

Se presentan algunas situaciones en las cuales el peligro se encuentra ligado al contexto en el cual ocurre el conflicto narrado, presentándose escenarios que se configuran como un riesgo para los personajes, los cuales en forma general no se logran superar de forma exitosa, salvo esporádicamente.

“...todos hicieron su familia, hasta que una vez la mamá salió a buscar comida por el bosque y encontró una casa que estaba llenando de humo todo ese lugar, todo ese espacio que había, y habían animales enfermos y muertos, insectos en muy mal estado, y ahí estaba su esposo, que también estaba casi muerto, estaba muy enfermo por el humo...” (Laura, 9 años, L4).

Estas situaciones en forma general se presentan en la narración de forma fortuita e impactan súbitamente el bienestar individual o familiar. Laura plantea una situación en la familia disfrutaba compartiendo y mientras la madre buscaba alimentos, se encuentra con una situación que causa daño a otros, particularmente a la figura paterna.

En otras ocasiones el componente de amenaza se encuentra asociado a la resolución de conflictos en las narrativas, en las cuales la muerte se presenta como una posibilidad para la figura de identificación del niño y para las figuras significativas. En estas narrativas la percepción de la amenaza es tal, que provoca una reacción emocional lleva a considerar que este peligro puede amenazar la vida.

“...él siente tristeza, porque se va a morir cualquier día. (¿Quién se va a morir cualquier día?) El ratón, porque puede ser que se lo coman. (Ah. ¿Esta triste porque se puede morir en cualquier día?) Si, hasta incluso hoy.” (Tatiana, 7 años, L3).

La expectación de la amenaza se encuentra presente en la narrativa de Tatiana, donde la muerte puede llegar en cualquier momento y provoca tristeza frente a la posibilidad de dejar de existir.

En ocasiones la muerte es la consecuencia inevitable del conflicto, en el cual el peligro se presenta en situaciones aparentemente inocuas y/o recreativas, pero la amenaza interviene en estas situaciones y destruye cualquier alternativa de resolución efectiva. Susana plantea una situación que se supondría inocua, un paseo con la madre, pero la figura con la que se identifica, el cangurito, sufre de forma reiterativa un desastre tras otro, se cae, se pierde, lo encuentran muerto, pero logra revivir, finalmente, a pesar de esto, vuelve a morir. Se presenta así una *imagen pesimista del mundo*, en el cual, a pesar de los intentos, no se logra visualizar una solución positiva.

“Una mamá canguro que iba de paseo, el cangurito que iba en la bolsa se cayó y después se perdió, lo buscaron y después lo encontraron muerto, después revivió, después volvió a su casa y se volvió a morir...” (Susana, 10 años, L4).

Finalmente, de forma ocasional, se presenta la muerte como la mejor alternativa de solución del conflicto presentado en la narrativa. La muerte es visualizada como una forma de dejar atrás la tristeza y por tanto lograr un estado opuesto, la felicidad. En Laura, esta felicidad se encuentra ligada a encontrarse con sus figuras significativas.

“...murió de pena, pena porque le mataron, por sus hijos y porque sus amos no estaban, y murieron, todos murieron y se reunieron en el cielo.” (Laura, 9 años, L10).

6.4. Contenidos emergentes

En el transcurso del análisis emergieron contenidos que son pertinentes a los objetivos de este estudio, pero que no se encuentran asociados a las dimensiones del desarrollo objeto de análisis. Estas categorías hacen referencia a contenidos que se podrían encontrar ligados con la agresión sexual de la cual los niños y niñas fueron víctimas, reconociéndose posibles consecuencias en el cuerpo de los niños y el reconocimiento de la figura del agresor.

6.4.1. Consecuencias en el cuerpo

Esta categoría da cuenta de las consecuencias percibidas en la corporalidad que podrían encontrarse vinculadas con la ocurrencia de la victimización sexual. En las narrativas se observan a través de fragmentos que aluden al cuerpo de la figura de identificación del

niño y generalmente van ligadas con una alta carga emocional. En ocasiones esta carga se expresa como desorganización de la narrativa.

Fernanda narra sobre una situación en que el establecer amistad se encuentra ligada a un juego con el cuerpo. Este juego debe ser mantenido entre los personajes y no debe interrumpir a las figuras paternas.

“¿Quieres ser mi amigo?’ Y el oso le dijo, ‘bueno seremos amigos’ ‘Juguemos’, ‘¿A qué jugaremos?’ ‘Juguemos este juego con tu cuerpo’... el oso dice ‘bueno pero no despiertes a mis papas’.” (Fernanda, 8 años, L6).

Se observan referencias a la corporalidad que van acompañadas de dolor. Este dolor es expresado de forma física, al Florencia relatar que el acto de expulsión de desechos corporales, así como el contacto con el área genital causa sufrimiento, mientras que Alberto plantea que fue pinchado, lo que acompaña copioso sangrado. Relacionando estos contenidos con la ASI, Florencia podría estar dando cuenta de las consecuencias en su cuerpo de la agresión, mientras que Alberto relataría la ocurrencia de la agresión en sí misma.

“Él quiere ir al baño y se limpia toda esta parte, después sufre. Después el niño dice: “¡mamá, mamá!”, y se arrancó, y después había una tumba y ahí cavó, cavó, cavó y puso su nombre con un cuchillo y después compró un cajón de madera y después cavo, cavo, cavo y se murió.” (Florencia, 8 años, L8).

“Era su hijo, pero del papá, y ahora él tiene un abuelo que dormía aquí...la oveja agrando su aguja de aquí, y después le pincho acá y le está saliendo mucha sangre, y murió, después la oveja se engrando, y después tenía un cuchillo y después lo corto y murió.” (Alberto, 6 años, L6).

Analizando esta categoría emergente desde la ASI se podría plantear que el impacto de la victimización es tal, que el dolor es sentido como muerte, en el caso de Alberto, o bien la búsqueda de ella por parte del Florencia. La figura de identificación de Florencia realiza acciones concretas que llevan a su muerte, mientras que para Alberto la misma experiencia podría significar la muerte. El impacto de esta experiencia por parte de Alberto estaría desorganizando la narrativa. Es importante señalar que Florencia y Alberto fueron los únicos niños de la muestra que presentaron este contenido, ambos siendo víctimas de violación.

6.4.2. Reconocimiento de la figura del agresor

En el fragmento anterior, Alberto da cuenta de la figura del agresor en tanto un personaje que se le ‘agranda su aguja’ señalando: *“la oveja agrando su aguja de aquí, y después le pincho acá y le está saliendo mucha sangre, y murió”*. Entendiéndose que Alberto fue víctima de violación, esta descripción podría encontrarse asociada a una narración acerca del miembro masculino con el cual fue agredido, desde la comprensión de un niño de 6 años.

Por otro lado, a pesar de la desorganización de la narrativa de la lámina, se podría suponer que Alberto está refiriendo como al abuelo paterno como el victimario, al señalar *“Era su hijo, pero del papá, y ahora él tiene un abuelo que dormía aquí...”* previa descripción en la narración de lo que se podría entender como la ocurrencia de la agresión.

En otras narraciones se alude a una figura ubicada en la cama de un personaje infantil, que podría hacer referencia al victimario. La conducta de encontrarse en la cama de por este personaje es significada como negativa, incurriendo en la desaprobación de otras figuras.

“Por qué se acostó en la cama del hijo de él y lo pillaron (¿Pillaron al conejo ahí? ¿Qué paso?) Si lo echaron pa’ afuera y yyyyyyyyyyy no se me ocurre nada.”
(Tomás, 6 años, L8).

Finalmente, esta conducta de encontrarse en la cama puede ser considerada como una transgresión de la ley, habiendo esta figura cometiendo un delito. Esta transgresión implica un proceso legal, que incluye la persecución, el arresto y la demanda.

(¿Quiénes son ellos?). Los ositos. Se enojaron por que se habían acostado en la cama de ellos, la buscaron, la encontraron y la demandaron... (¿Qué pasará después?). La arrestan por delito camara, porque es un delito que ella se acostara en la cama de ellos. (Susana, 10 años, L5).

7. Conclusiones

7.1. Principales hallazgos y discusión

A continuación se presentarán y discutirán los principales resultados obtenidos del análisis de las narrativas obtenidas a través del CAT-A, que buscan dar respuesta a la pregunta de investigación planteada y sus subsecuentes objetivos.

De forma inicial, se necesario señalar que se logra dar cuenta de la pregunta de investigación, la que busca describir la afectación de la victimización sexual en niños y niñas de 6 a 10 años, en tres dimensiones del desarrollo, los vínculos y relaciones que establecen y la imagen de sí mismo e imagen de mundo que desarrollan.

Los principales hallazgos se organizan según los objetivos específicos, siendo resumidos en la Tabla N° 3, que refieren a los objetivos específicos 1 al 3. A continuación de esto, y con fines de contribuir a la respuesta de la pregunta de investigación, se revisarán estas dimensiones, así como los contenidos emergentes de las narrativas, refiriendo de forma posterior a los contenidos que se podrían asociar a la experiencia de la agresión sexual, siendo el objetivo específico 4 (Tabla N°4). A esto último se aproximará a través de aproximarse a las narrativas a partir de de las dinámicas traumatogénicas de Finkelhor y Browne (1985).

A esta revisión de los resultados obtenidos del proceso de análisis se integrarán los aspectos teóricos ya revisados. En forma posterior, se comentarán las implicancias, limitaciones y proyecciones del presente estudio.

Dimensiones del Desarrollo	
Vínculos y Relaciones	
Figura materna	
<i>Principal figura significativa, percepción predominantemente positiva y una interacción satisfactoria</i>	
<i>Aspectos positivos</i>	– La figura materna satisface necesidades físicas y emocionales, y protege de peligros. Se presenta en forma transversal, independiente de edad, género y tipo de agresión.
<i>Aspectos negativos</i>	– La acción normativa se visualiza de forma negativa. – En forma ocasional se presenta la percepción de ser rechazado y no querido por la figura materna.

Figura paterna	
<i>Aspectos positivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Se presenta de forma ocasional la relación con la figura paterna. – Cuando se visualiza es como proveedor.
<i>Aspectos negativos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – No se visualizan aspectos negativos asociados a la figura paterna.
Otras figuras significativas	
<i>Aspectos positivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Se visualiza la unidad parental como protección. – Otras figuras que presentan interacción positiva: abuela y hermano.
<i>Aspectos negativos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Ocasionalmente se visualiza la unidad parental que rechaza y no se es querido por ellos.
Otras figuras	
<i>Predominan figuras negativas</i>	
<i>Aspectos positivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Presencia de pares con los que divertirse y que apoyan. – Visualización de otras figuras que pueden apoyar en ausencia de figuras paternas.
<i>Aspectos negativos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Presencia de figuras negativas: ‘el enemigo’ en los niños menores, en mayores corresponde a personajes. – La figura negativa puede y hace daño, que no cree en el niño. – Se presenta en forma transversal, independiente de género, edad y tipo de agresión.
Imagen de sí mismo	
<i>Predominan aspectos negativos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – <i>La construcción de la imagen de sí mismo se da en la relación con otro y a partir de la afectividad.</i> 	
<i>Aspectos Positivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – En ocasiones se visualiza como poseedor de recursos personales y con confianza en ellos para enfrentar el medio y resolver conflictos. – Imagen a partir de sentimientos positivos, ser valiente, ayudar a otro.
<i>Aspectos negativos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Se presenta en forma transversal, independiente de género, edad y tipo de agresión. – Predominan representaciones de sí mismo asociada a sentimientos negativos: ser distinto, rechazo y no ser querido por otros. – La imagen se base en necesidades, la percepción de carencias y deseos asociados a ellas: vínculos y recursos para enfrentar el medio. – Dependencia y dificultades en la resolución de conflictos. – Predomina dependencia de la figura materna. – Se presentan diferencias de género en la resolución de las narrativas y evolución con la edad. Tanto niños como niñas se presentan resoluciones inconclusas, en niñas se resuelve a través del ‘vivieron felices para siempre’.
Imagen de mundo	
<i>Predomina imagen negativa, considerando al mundo como un lugar amenazante.</i>	
<i>Aspectos positivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Se presenta la creencia de no encontrarse solo en el mundo, hay algunas figuras que apoyan, destacando la figura materna y los pares
<i>Aspectos negativos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Se presentan creencias y suposiciones que refieren a: <ul style="list-style-type: none"> – El mundo como un lugar amenazante. Los peligros pueden traducirse en ser figuras negativas o desde el ambiente en forma indefinida. – Existen figuras que pueden y hacen daño. Hay que protegerse de estas figuras. – Una visión pesimista del mundo, que a pesar de realizar intentos, no se logra

	<p>visualizar soluciones positivas a conflictos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La muerte se presenta como solución de conflictos y reencuentro de los que se quieren. - Las figuras significativas se encuentran en peligro. - Se presenta en forma transversal, independiente de género, edad y tipo de agresión sexual.
Contenido emergente	
<ul style="list-style-type: none"> - Se da cuenta de la corporalidad, posiblemente asociado a las consecuencias de la agresión sexual con el correlato de dolor, y de las circunstancias de ocurrencia de ésta. - Se presentan descripciones que pueden referir a la figura del agresor asociada a la ocurrencia de la agresión sexual y se asocia a transgresión de la ley. 	

Tabla 3: Resumen de Resultados por Dimensiones del Desarrollo

7.1.1. Vínculos y relaciones

El establecer vínculos es esencial en el desarrollo humano, siendo parte fundamental en la construcción del sí mismo, la representación que se poseerá de éste y en la gestación de una imagen de mundo. Estos elementos se conforman en transcurso del ciclo vital, en la interacción entre la organización personal y los otros en el mundo exterior.

La figura materna se presenta como la principal figura en las narrativas de los niños(as), y cuya caracterización permitirá aproximarse a la representación que posean de su propia figura materna y de la relación establecida con ésta. Esta relación será la principal guía de las habilidades cognitivas y emocionales del niño(a), permitiendo el desarrollo de la representación mental de sí mismo y de las relaciones con otro (Olivia, 2004), constituyéndose así como base para formación de la identidad personal.

En las narrativas se visualiza una madre satisfaciendo las necesidades emocionales y físicas, percibiendo los niños(as) una madre más centrada en los cuidados físicos. Varios de los niños plantean una madre sensible y contenedora que logra calmar en momentos de angustia y que responde a las demandas de éste, reflejando una interacción que satisface las necesidades del niño(a), elementos relacionados con un apego seguro, y por tanto un niño(a) que debería tener confianza en la exploración del mundo y en sus propias capacidades al enfrentar problemas (Sepúlveda, 2013).

Además se plantea una figura materna que se encuentra centrada en la satisfacción de los aspectos nutricios y que busca proteger de peligros externos, sea a través del

resguardo físico o del advertir sobre los peligros del mundo. Esto último se vuelve significativo ya que el vínculo afectivo con el cuidador primario entrega información de que tan confiable será el mundo social y de cuan satisfechas se verán sus necesidades en éste (Guidano, 1987) y repercute en la seguridad con la que los niños(as) enfrentarán la realidad. A pesar de que el niño(a) signifique la protección materna como positiva, la noción transmitida por la figura materna de que es necesario protegerse del mundo podría conllevar el desarrollo de una afectividad temerosa frente a la realidad, que repercutiría en el sentido de sí mismo y en las relaciones que se establecerán con otros (Sepúlveda, 1997). Que tanto afecte al niño o niña esta significación en las percepciones acerca del mundo, el sí mismo y los otros se asociará a que tan flexible, continúa en el tiempo y el espacio sea esta representación del mundo que entrega la madre, siendo estas condiciones fundamentales en la capacidad de asimilar las propiedades del medio (Sepúlveda, 2013).

En contraparte a esta visión positiva de la figura materna, algunos de los niños y niñas plantean percepciones negativas de esta figura. En primera instancia, la figura materna es percibida desde un rol normativo que se visualiza como negativo y causa sentimientos de tristeza, restringe lo nutricional o utiliza el castigo físico, dando cuenta de la percepción de dificultades en la relación materno-filial. Tanto la relevancia de los aspectos físicos en la relación madre-hijo como la percepción de un estilo disciplinario autoritario, es decir, una relación unilateral en la cual no se consideran las opiniones e intereses del niño(a) en el establecer las reglas (Sepúlveda, 2013), podrían llevar a cuestionar el rol que la madre está cumpliendo en la realidad nacional, en donde los niños(as) de este estudio perciben una madre que no significa los aspectos emocionales con la misma relevancia que lo físico.

A partir de lo anterior, surgen dudas acerca de la calidad y tipo de relación que se establece en el seno del hogar y sobre la consideración de la subjetividad de los niños y niñas en la interacción con los adultos. Esto en una sociedad que 'adultiza' a los niños, atribuyéndoles cualidades propias del mundo adulto, en donde la noción de una autonomía temprana lleva a, en muchas ocasiones, relegar los aspectos emocionales, sin poner en cuestión las condiciones sociales y laborales que no facilitan la relación madre-hijo. Pareciera que se olvida el papel fundamental del vínculo con figura materna en el desarrollo del niño, especialmente su desarrollo emocional, siendo base para la para la

sociabilización del niño (Sepúlveda, 2013) y de la regulación emocional de éste (Sroufe, 2000).

Acerca de la figura paterna, las narrativas de los niños(as) permiten plantear similares interrogantes, que emergen a partir de la escasa mención de ésta figura. A pesar que el CAT-A plantea situaciones que facilitarían la emergencia de la figura materna, solo una de las láminas el contenido manifiesto alude directamente a una figura femenina¹¹, lo que ubicaría la inclusión de la figura paterna en las narrativas en la subjetividad de los niños y niñas. En las narrativas se presentan pocas menciones de la figura paterna independiente de la figura materna y en las ocasiones cuando se integra en la narración, se presenta de forma positiva. A pesar de que la figura materna en general se configura como el vínculo primario, el vínculo establecido con el padre es fundamental en el desarrollo, siendo complementario al rol materno, particularmente asociado a que el pleno desarrollo de la personalidad se obtiene de un ambiente familiar adecuado (Fundación Chile Unido, 2002). Durante la edad de interés de este estudio, el padre posibilita el surgimiento de los atributos de la masculinidad en los niños varones a través de los cuales se sienten y reconocen como hombres, y en las niñas facilita el desarrollo de las formas de apropiadas de relacionarse con el género opuesto y el evaluar el hecho de ser mujer (Guidano, 1987). A partir de esto, se podría suponer la poca referencia a la figura paterna se asociaría a la percepción por parte de los niños(as) de una presencia disminuida de la figura paterna en su cotidianidad, lo que se apoya además en la ausencia de descripciones que aludan a una imagen realista o negativa de ésta figura.

El reconocimiento de la figura materna y paterna en ocasiones se da a través de la visualización de estos en conjunto, percibiendo una relación particular entre la madre y el padre, diferenciada a la que se establece con el niño o niña. En otras ocasiones son representados como una unidad en el desempeño de su función de cuidado. A pesar de que la visualización de la unidad parental es escasa, en algunas narrativas se presenta con una connotación negativa, siendo fuente de rechazo, debido a que la figura de identificación del niño(a) posee características distintas a los padres, siendo no querido por ellos. Esta representación de los padres de forma negativa influenciaría los significados atribuidos al sí mismo y en la relación con otros, siendo los padres en esta

¹¹ Anexo 1, Lámina 4

edad aún base para decodificar y reconocer las experiencias emocionales (Guidano, 1987). Esta representación daría paso a que los niños(as) incorporen dichas experiencias negativas a las percepciones de sí mismo, a descripciones de sí mismo como no queridos o queribles y se estarían conformando como formas de relacionarse con otros, posiblemente desde expectativas de rechazo de los otros.

Hay que hacer notar que en una de las narrativas destaca la presencia de una figura materna que no correspondería a la madre de la figura de identificación. Se presenta cuando la unidad parental no se encuentra disponible y cumple el rol de cuidado y contención atribuido a la propia figura materna. Esta figura se configura como una red de apoyo y por tanto un factor protector del desarrollo, satisfaciendo una necesidad por parte de los niños de cuidado y seguridad.

Se reconocen otras figuras significativas a través de las narrativas de los niños(as), caracterizadas por un vínculo intrafamiliar significado como positivo. Algunos niños destacan a estas figuras, visualizando a una abuela y las figuras fraternas. De estas últimas se reconocen e integran interacciones tanto positivas como negativas, principalmente desde lo lúdico, de modo que se plantea una visión más bien realista de esta relación.

En el transcurso de la edad escolar, se establecen otras relaciones significativas que se relaciona principalmente con nuevos espacios de sociabilización, los que van de la mano con la escolarización, como profesores y amigos, en donde a través de nuevas experiencias se forman nuevos vínculos y se van perdiendo otros (Becerril y Álvarez, 2012). Al respecto de los pares en las narrativas de los niños(as) en este estudio, cuando esta relación se establece, de igual modo que la relación fraterna, se encuentra centrada en aspectos lúdicos e integra aspectos positivos como negativos. Como se desarrollará con posterioridad asociado a las percepciones de la imagen de sí mismo, conjuntamente se presentan narrativas que plantean la carencia de vínculos con pares y el deseo de poder establecer esta relación, posiblemente reflejando la escasez o ausencia de estas figuras en su realidad social, lo que podría asociarse a un déficit de las habilidades sociales como consecuencia de la victimización sexual (Echeburúa y Corral, 2006).

La falta de estos vínculos impactaría negativamente en la capacidad de postergar la gratificación inmediata de sus necesidades, en la capacidad buscar medios alternativos para

la satisfacción de dichas necesidades y para la resolución de conflictos, puesto que es en la medida que los niños(as) se comparan constante con pares, es decir, en la conformación del sí mismo a partir de patrones sociales, es que se desarrollan estas capacidades (Sepúlveda y Capella, 2010), es más, la integración social implicaría el reconocimiento de los otros y la inmersión del yo en el mundo (Sepúlveda, 2013). Por consiguiente, se puede suponer una falta de vinculación con pares como consecuencia de la victimización sexual, que involucraría dificultades en el control de impulsos, dependencia de otras figuras y dificultades en la resolución de conflictos, dando cuenta de dificultades en el establecimiento de relaciones de cooperación que permitirían obtener un equilibrio entre las acciones de los niños(as) y de los otros (Sepúlveda, 2013).

Todos los niños y niñas plantean en sus narrativas representaciones de figuras que son percibidas negativamente. Estas figuras no se presentarían como un vínculo afectivo, en tanto ofrezcan protección y cuidado (Repetur y Quezada, 2005), pero si son significativas en tanto permean la subjetividad y vivencias de los niños y niñas, en tanto se presentan en las narrativas de forma independiente de la edad, género, y tipo de agresión sexual. Estas figuras pueden ser significadas de diversas formas, a través de descripciones como 'El Enemigo' y 'El malo', característico de los niños más pequeños, lo que se puede asociar a una transición de una lógica preoperatoria a una de operaciones concretas (Sepúlveda, 213), o bien a través de la personificación en personajes agresivos presente en los niños de más edad. Estos personajes se pueden presentar con la agresión de forma potencial o pueden causar la muerte de la figura de identificación del niño(a), puede también obtener placer del sufrimiento del otro o encontrarse observando con el objetivo de causar daño y que quitar lo nutricional, aquello que mantiene con vida.

Se alude a la percepción por parte de los niños(as) de un individuo al que se le atribuyen estas conductas agresivas, que produce sentimientos de miedo, tristeza y rabia y cuyo objetivo es causar daño. Este daño posee tal magnitud que en ocasiones se asocia a la muerte. Esto sería relevante ya que entre los 6 y 7 años, con el pensamiento operacional (Piaget, 1991), los niños(as) pueden ya pensar en la muerte como inmovilidad, universal e irrevocable, pero aún no han desarrollado el pensamiento abstracto, que les permitiría comprender lo absoluto y permanente de la muerte. Pero las narrativas reflejan la significación de la muerte ya como fin, de tal forma que la presencia de esta figura que provoca la muerte, relacionando con la victimización sexual, podría estar evidenciando la

percepción de una figura en su medio que ha causado daño, frente a la cual la consecuencia y solución a su presencia sería la muerte.

Frente a estas posibilidades, daño y muerte, los niños y niñas refieren a sentirse acechados, lo que evoca sentimientos de desconfianza e inseguridad e influirían en la forma que los niños y niñas interactuarían en y con el medio. Se vería afectada la imagen de sí mismo, posibilitando el desarrollo de percepciones de no tener las capacidades para enfrentar el medio, y afectando la imagen de mundo, visualizando una realidad física y social potencialmente peligrosa.

Es importante señalar que estas figuras negativas se encuentran presentes en todas las narrativas de este estudio, lo que podría llevar a suponer que su presencia se relacionaría con la victimización sexual, pero queda en cuestión su asociación directa. Su presencia global a través del test no se encontraría dentro de lo esperado para niños de población no víctima en esta edad (Calabi y Soza, 2010), pero se podría encontrar asociada a algún cuadro psicopatológico, elemento que en otras investigaciones sería relevante diferenciar.

Finalmente, se presentan figuras que emiten juicios negativos sobre el personaje con el cual se identifica el niño y sobre sus figuras significativas. Además se presentan figuras que no creen la versión de los hechos expuestos por el personaje del niño en una situación de conflicto, emergiendo sentimientos de ser rechazado por otros. Se presenta el riesgo de que estas connotaciones puedan ser incorporadas como representaciones del sí mismo o del mundo, en tanto emergieran significaciones de desvalorización y fueran origen a desequilibrios en el desarrollo.

En síntesis, *la figura materna se configuraría como la principal figura significativa*, siendo percibida predominantemente de modo positivo y con una relación satisfactoria para el niño. Se darían interacciones positivas, en las cuales la figura materna generalmente logra satisfacer las necesidades de los niños(as), encontrándose las reglas y normas definidas, elementos que estimularían la autonomía y entregarían protección y seguridad, promoviendo el desarrollo de los niños (Sepúlveda, 1999, pero se encontraría centrada en aspectos físicos de la relación, entregando connotaciones que podrían llevar al desarrollo de una afectividad temerosa de la realidad y por tanto su desenvolvimiento en el medio. A esta figura se contrapone una percepción ambivalente de la unidad parental, que estaría promoviendo la incorporación de percepciones negativas como no querible a la imagen de

sí mismo. Se presentan otras figuras significativas para los niños(as) que se encuentran asociadas a nuevos espacios de socialización característicos de la edad escolar y se plantea la carencia de vínculos con pares y el deseo de poder establecer esta relación, reflejando dificultades en las habilidades sociales, que se podría encontrar asociado a la victimización sexual. Por otro lado, predomina la presencia de figuras negativas que son representadas de forma distinta dependiendo de la edad, pero que pueden causar daño y evocan sentimientos de miedo y tristeza, entre otros. La presencia de estas figuras en las representaciones de los niños(as) estaría afectando el desarrollo, afectando su interacción con otros y con el medio. Finalmente, se podría suponer que su presencia se encuentra relacionado con la victimización sexual, pero no se logra hacer una relación directa.

7.1.2. Imagen de sí mismo

El sí mismo se puede entender como un eje organizador, una unidad de la personalidad que se desarrolla como un todo y que liga la experiencia conjunta y el desarrollo del individuo (Kolhlberg, 1987, en Macurán, 2011). En esta línea, Kegan (1982) plantea el concepto de sí mismo como un yo consciente de sí, que se reconoce y quiere ser reconocido por otros a través de sus acciones, siendo la *imagen de sí mismo* las *representaciones y significados* que se encuentran asociados a éste (Gecas, 1982).

Los primeros esbozos de la imagen de sí mismo refieren a las formas de identificarse en el transcurso de la narración. Estas formas se diferencian de la identificación con las figuras animales en el relato a partir del contenido manifiesto de las láminas, propio de la proyección, manifestándose en la inclusión del 'yo' en la narración y a través del caracterizar a la figura de identificación.

La inclusión del 'yo' manifestaría el reconocimiento de las características y experiencias de los personajes de las historias como propias, logrando reconocerse en los conflictos narrados, dando cuenta de un 'yo' que está siendo reconocido a través de las experiencias (Kegan, 1982). Este reconocimiento refleja cómo los niños(as) viven su vida es como la cuentan (Bruner, 2004, en Capella, 2013), siendo capaces evocar y representar sus experiencias, conflictos y afectos en el contar historias, mostrando de su realidad subjetiva.

Ésta inclusión permitiría aproximarse al desarrollo cognitivo de los participantes del estudio, observándose características propias del estadio de operaciones concretas (Sepúlveda, 2013), al inclusión del 'yo' verse asociada a descripciones de situaciones concretas de su propia experiencia y explicaciones a través de la lógica inductiva, esto último presente a los 10 años.

Por otro lado, la inclusión del 'yo' en la narración expresaría la capacidad de los niños de identificarse a sí mismos como seres distintos de otros. El 'yo' se encuentra presente en las narraciones desde los 6 años, dando cuenta de un proceso de diferenciación que ocurriría en etapas anteriores del desarrollo y de un sí mismo más duradero, que se encuentra ya integrado en el estadio de operaciones concretas (Kegan, 1982). El establecer un sentido de unicidad y singularidad se da en la construcción de una relación única con un otro significativo a través de una progresiva diferenciación del yo y el no yo (Guidano, 1987). En este sentido, la conservación del sí mismo posibilitaría la construcción de una imagen de sí mismo más estable.

La relevancia del otro se reconoce en la línea del cómo se cuenta, presentándose en las narrativas la caracterización del personaje de identificación del niño de forma infantil, a través de la utilización del diminutivo '-ito', el conejito, las gallinitas, así como la caracterización de este personaje como 'bebé'. Estas formas de identificación se dan cuando los personajes se encuentran en interacción con un otro, o en el caso de de una de las niñas en la ausencia del otro, traduciéndose en necesidades que se busca que un otro satisfaga. Reflejarían una imagen de sí mismo como poseedor de características que requieren el reconocimiento del otro para la conservación de su integridad.

En esta línea, se encuentra la visualización de sí mismo asociada a características físicas y mentales propias de la infancia, destacando en las narraciones la noción de no tener capacidades para satisfacer sus propias necesidades y requerir de otro, generalmente de la figura materna para poder satisfacerlas. En otras ocasiones, a pesar de reconocerse a sí mismos con estas necesidades, los niños(as) no son capaces de visualizar una figura que apoye.

Sea en presencia o ausencia del otro, la visión de sí mismo se estaría construyendo en relación a otros, encontrándose los procesos vinculares y la construcción de sí mismo íntimamente ligados, ya que todo conocimiento de sí mismo y del mundo siempre está en

relación con otros (Guidano, 1994). La relación con otros es fundamental, ya que sería a través de la interacción paulatina del niño(a) con la realidad física y social que se genera la descentración, lo que permitiría la objetivación de la realidad y la aceptación del punto de vista de otros, en conjunto con la integración con los otros y el desarrollo de las relaciones de cooperación con el mundo (Sepúlveda, 2013).

Otro elemento que se observa asociado a la imagen de sí mismo, es su construcción a partir de la afectividad, entendiéndola como el conjunto de emociones y sentimientos, siendo la afectividad inseparable de la cognición (Piaget, 1991), el cómo se piensa el sí mismo del cómo se siente. Predominan las descripciones a partir de sentimientos negativos, las que se presentan en todas la edad de los niños(as) en éste estudio. Estas percepciones del sí mismo se encuentran relacionadas a la autovaloración, es decir, la aplicación a sí mismo de comportamientos socialmente adquiridos (Piaget, 2005), descripciones que depende de la percepción de otro. A partir de las narrativas se reconoce la construcción de una imagen de sí mismo en la que predominan atributos negativos, basada en las percepciones de fragilidad, ser rechazo por ser distinto y no querido por otros.

Sin la percepción de aceptación por parte de otros como un ser único y diferente, especialmente por el núcleo familiar, el niño se sentiría permanentemente frustrado en su necesidad de afecto (Sepúlveda, 2013). A partir de esto, así se construyen narrativas que dan cuenta de carencias y el deseo de poder satisfacerlas, ya que toda acción, sea un movimiento, pensamiento o sentimiento, responde a una necesidad (Piaget, 1991). Entendiendo las necesidades como aquello indispensable para la vida, emerge a partir de las representaciones del sí mismo de ser rechazado y no querido por otros, la necesidad de establecer vínculos, centrado en las relaciones con pares. En la edad comprendida de este estudio, los niños valoran de forma significativa la pertenencia al grupo, los cuales se configuran como figuras vinculares sustitutas y los exponen a distintas estrategias de afrontamiento de la realidad (Crittenden, 2000). La pertenencia al grupo permitiría la conformación de una imagen de sí mismo de acuerdo a patrones sociales (Sepúlveda y Capella, 2010), la que se puede presumir no se encuentra adecuadamente lograda o en curso en los niños de este estudio, debido a como se señaló con anterioridad, se presenta la percepción la ausencia del vínculo con pares.

Asociado a las percepciones negativas, se encuentra en una de las narrativas elementos que dan cuenta de la imagen del sí mismo como una dimensión a la vez estable pero dinámica (Crockett, 2013). La percepción de 'recién volver a ser niña normal' se refiere a un proceso de cambio de una situación en la que un momento pasado se describió al sí mismo como no ser normal, pero que se encuentra en proceso, una progresión, siendo la identificación como 'niña' aquello que se mantiene como constante. Esta percepción de un estado anterior distinto, se podría encontrar ligado a la ASI, idea que se desarrollará en el siguiente apartado.

Se reconoce en algunas de las narrativas el deseo de crecer, en el cual la figura de identificación del niño busca desarrollar a un estado percibido como superior. Esto se relaciona con la forma de identificar al personaje como 'grande', mencionada anteriormente, que señala características propias de la adultez como pertenecientes al sí mismo. Se puede suponer que los niños(as) percibirían la adultez como semejante a la autonomía moral, en tanto ser independiente de la influencia externa, especialmente de las autoridades adultas (Piaget, 1983, en Sepúlveda, 2013), o bien desde la autonomía como libertad, por tanto una agencia que en la niñez no les sería posible.

Por otro lado, pensando la afectividad desde lo evolutivo, se espera que las narrativas aludan a sentimientos morales de justicia y a situaciones de respeto y cuidado hacia los demás, elementos relacionados con una moral de cooperación y autonomía personal (Piaget, 2005). Se presentan descripciones de sí mismo a partir de sentimientos positivos, las que se encuentran ligadas a situaciones conflictivas en las que se deben desplegar recursos¹² para poder afrontarlos. Frente a estas situaciones los niños deberían de forma autónoma solucionar conflictos, mas solo en forma ocasional despliegan sus recursos, esto ocurre en circunstancias en las cuales deben cuidar de otro, repartir de forma equitativa en miras de la cooperación y el bienestar de otros y en ocasiones donde se busca tratar a los otros como quiere que se le trate a uno. En estas acciones se encontrarían elementos propios de una moral convencional (Sepúlveda, 2013), siendo los niños(as) de este estudio de forma ocasional capaces de utilizar estrategias de intercambio recíproco, a través de la persuasión del otro, reflejando una imagen de sí

¹² Entendiendo los recursos como aquellos elementos tangibles o intangibles que ayudan a manejar situaciones en la vida, para enfrentar aquellas que son problemáticas y generadoras de estrés y se asocian con capacidades y fortalezas para la solución de problemas

mismo en la cual se reconocen algunos recursos para enfrentar el medio. A partir de lo anterior, el instrumento permitiría aproximarse a la moral de los niños(as) de este estudio.

A pesar de esto, en mayor medida se presentan narraciones que dan cuenta de dependencia en la satisfacción de sus necesidades, en la resolución de conflictos y en la toma de decisiones. Estas narraciones aluden a dificultades en la visualización de recursos propios en la resolución de conflictos y escasa confianza en los que si se poseen, lo que es acompañado por la percepción de otras figuras mejor capacitadas para ello. La inseguridad y dependencia de los otros dificultaría la integración social, presentando inhibiciones en esa área, lo que llevaría a que los niños y niñas se encontraran hiperalertas a las opiniones de otros acerca del sí mismo, lo que puede llevar a desequilibrios evolutivos (Sepúlveda, 2013).

En otras ocasiones, estas dificultades se traducen en no lograr visualizar una solución y en la utilización de estrategias más impulsivas e irreflexivas frente al conflicto, tales como en la agresividad y la evitación, presentadas en las narrativas a través de historias de finales inconclusos, violentos, mágicos e idealizados. Estas estrategias de resolución de conflictos se encuentran más bien asociadas a una moral preconventional, que se podría encontrar en los niños de 6 años y la niña de 7, pero se encontraría fuera de lo esperado para las niñas mayores participando en este estudio, en cuyas narrativas se esperaría que se reflejara el paso de la visión subjetiva de la realidad, que incluye la utilización de estrategias asociadas a la fantasía, a una visión más realista y objetiva del mundo (Sepúlveda, 2013).

De tal manera que los niños y niñas de este estudio, en términos de G. Sepúlveda (1999), presentarían una imagen de sí mismo predominantemente negativa, en la que imperan los atributos negativos y se reconoce una escasa confianza en sí mismo, efectos comunes en niños y niñas en edad escolar víctimas de agresión sexual (Cantón & Cortés 2001; 2004). A partir de esta desvaloración se presentan esquemas afectivos poco coherentes e incompletos, lo que llevaría a desajustes con la realidad (Rychlak, 1988 en Sepúlveda, 2013) e influenciarían las representaciones del medio físico y social, es decir, la imagen de mundo que construyen y la forma de interactuar en el medio. Esta desadaptación se podría deber a que se niegan aspectos de la realidad, reprimiéndose aquellos elementos que causan contradicción. La dificultad de asimilar eventos que impliquen pérdidas

importantes o situaciones no comprensibles desde la edad del niño, como sería la victimización sexual, llevaría a la pérdida de elementos fundamentales en la organización de sí mismo y por tanto de la identidad (Rychlak, 1988 en Sepúlveda, 2013).

En síntesis, a través del CAT-A se logran observar una imagen de sí mismo construida a través de la relación con otros y a partir de la afectividad, cuyos atributos constituyen principalmente percepciones negativas del sí mismo, asociadas al rechazo por ser distinto y no ser querido por otros, lo que conllevaría una necesidad de vincularse, con escasa confianza en las capacidades propias para enfrentar las situaciones de la vida. Se logran reconocer elementos propios del estadio de operaciones concretas, esperado para la edad de los niños y niñas participantes del estudio, pero refiriendo a resolución de problemas, las estrategias utilizadas se acercan más a las del estadio preoperatorio, incluso en los niños(as) más grandes de la muestra. También se observan elementos característicos de una moral convencional, destacando en los niños de 8 a 10 años posibles desequilibrios en esta área al recurrir a la fantasía como forma de resolución.

7.1.3. Imagen de mundo

Se compone no sólo de las descripciones que se realizan del mundo, sino también de las actitudes emocionales y conativas-volitivas por medio de las cuales el individuo subjetivamente se aproxima a la realidad (Nilsson, 2013), es decir, es el conjunto de creencias y suposiciones con las cuales describe el mundo (Koltko-Rivera, 2004).

Estas creencias y suposiciones presentes en las narrativas hacen referencia a los otros en el mundo, a creencias acerca del mundo propiamente tal y a sí mismo desarrollándose en el mundo. Estas última se encontrarían vinculadas con la imagen de sí mismo, en donde el juicio los niños(as) realizan sobre sí mismos repercutirá en su desarrollo, dado que la imagen de mundo se “constituye en un filtro por el cual percibe la realidad” (Sepúlveda, 2013, p.129). Este juicio, como se planteó previamente, es predominantemente negativo, conllevaría la emergencia de creencias acerca de poseer escasos recursos para enfrentar el mundo.

En cuanto a las creencias acerca de los otros en el mundo, a pesar de la visión negativa del sí mismo, donde predominarían las representaciones asociadas al rechazo por parte

de otros, el no ser querido y la soledad, se reconoce en algunas narrativas elementos que se contraponen, presentando creencias descriptivas (Koltko-Rivera, 2004) en torno a la presencia de *un otro que brinda afecto, protege, apoya, cuida y con quien divertirse*, y que se vinculan con la figura materna y a los pares.

El papel de la figura materna es fundamental en el desarrollo de la imagen de mundo, ya que las respuestas de ésta frente al mundo le entregan al niño la información del mundo que será significativa y como será procesada, le informa sobre que tan confiable es el mundo social y que tan satisfechas se verán sus necesidades en éste (Guidano, 1979). A partir de esto, se plantea como hipótesis y supuesto en el análisis, que este marco de referencia para interpretar las experiencias, desarrollado a partir de los vínculos primarios, dará paso al desarrollo de creencias y suposiciones acerca del mundo físico y social. De la misma forma que las experiencias emocionales en el transcurso del ciclo vital amplían el espectro vincular (Olivia, 2004), las experiencias emocionales con la madre impactarán la visión de mundo del niño, logrando alterarla. A partir de esto, cómo el niño organice su conducta hacia la madre afectará su comportamiento hacia sí mismo, otros y hacia el ambiente (Repetur y Quezada, 2005).

La presencia de una relación positiva con la figura materna supondría el desarrollo de una imagen positiva de sí mismo y el mundo, lo que se contradice con el desarrollo de una imagen de sí mismo predominantemente negativa, lo que aludiría a desequilibrios en las estructuras cognitivas y afectivas, cuyo origen se asociaría a que alguna de estas estructuras se encontraría en formas anteriores de equilibrio. Esto se observó en la combinación de características cognitivas, afectivas y morales propias de la edad y otras de un funcionamiento preoperatorio, que corresponde a un funcionamiento de menor edad. La contradicción se relacionaría con la presencia de estímulos externos que se encontrarían en conflicto con estas estructuras, por lo que no pueden incorporarse al sistema de conocimientos (Sepúlveda, 2013). Este estímulo podría referir a la vivencia de la agresión sexual, experiencia no comprensible ni asimilable desde el estadio evolutivo de los niños y niñas en este estudio.

Se presentan suposiciones acerca de la realidad que se relacionan con la presencia de figuras negativas y que dan cuenta del *mundo como poseedor de otros que pueden y que hacen daño, de los cuales hay que protegerse*, a través de los medios necesarios y a

disposición. Asimismo, la posibilidad de daño provoca estados de expectación y alerta para poder escapar, que podrían llevar a estados ansiosos.

En relación a estas creencias asociadas a la presencia de otro, la posibilidad de ser dañado no es exclusiva a los niños(as), presentando la creencia de un *otro en el mundo que daña a las figuras significativas*, y se ve acompañada de atribuciones emocionales negativas frente a la posibilidad de perder a esta figura.

En forma recurrente, frente a peligros los niños y niñas relatan dificultades para visualizar figuras de contención física y emocional, presentándose la creencia de que *en el mundo nadie se encuentra disponible en momentos de crisis y necesidad emocional*. Esto se relaciona a la imagen negativa de los niños y niñas acerca de no ser querido, el ser rechazado y abandonado. En ocasiones los niños y niñas deben desplegar recursos para hacer frente a esta creencia y poder satisfacer sus necesidades, pero en otras, las narrativas se saturan de angustia y de muerte.

En relación a las creencias sobre el mundo propiamente tal, todos los niños y niñas participantes en el estudio dan cuenta de suposiciones acerca del *mundo como un lugar peligroso* y en el que se encuentran *amenazas contra la integridad física*. Se le atribuye al mundo una actitud conativa-volativa (Kolko-Rivera, 2004) negativa, principalmente temor, cuya magnitud puede incluso ser significada por los niños y niñas como muerte.

En primera instancia el peligro se presenta sin forma, pero generalizado a todo el mundo social, siendo el fin último del mundo que puede y causa daño al niño. El hogar es significado como refugio del medio externo y se presenta temor al exponerse al ambiente, lo que podría llevar a restringir la exploración. De ocurrir, se darían repercusiones en diversas áreas del desarrollo, tanto a nivel cognitivo, pero particularmente a nivel social y afectivo, limitando la vinculación con pares y por tanto, el logro de la cooperación social y la sociabilización (Sepúlveda y Capella, 2010; Sepúlveda, 2013).

Otro supuesto acerca del mundo se relaciona con los intentos por parte de los niños(as) por vislumbrar situaciones que no se asocien a potenciales peligros, pero estos inevitablemente emergen en las historias, siendo el temor tal que el peligro invade las narraciones. Así, se configura una *visión pesimista del mundo*, en el cual a pesar de que

se realicen intentos para resolver conflictos y que se tenga una solución positiva, estos no son fructíferos.

En relación al contenido de muerte en las narrativas, a pesar de que se señaló con anterioridad, los niños(as) de la muestra no presentan aún un pensamiento abstracto (Piaget, 1991), por lo que la irreversibilidad de la muerte no es algo que logran conceptualizar en su totalidad. De todos modos, se presenta la muerte como fin a situaciones dolorosas, conflictivas y que permitiría reunirse con los seres queridos en una noción de vida más allá de la muerte. Se puede atribuir a estas narrativas una *concepción negativa de la vida* y la opción de la muerte frente a ésta.

Considerando que la visión del mundo incluyen otras dimensiones que los aspectos mencionados con anterioridad, y a pesar de que es posible inferir algunos de las dimensiones planteadas por Koltko-Rivera (2004) a partir de las narrativas de los niños y niñas participantes de este estudio, tal como la dimensión de la Orientación Moral acerca de la Naturaleza Humana, que se podría suponer como 'Malo', por las experiencias vividas y la visualización de figuras negativas que causan daño, este ejercicio carecería de propósito. Koltko-Rivera (2004) conceptualizó una imagen de mundo adulta, en donde las relaciones con la realidad se presentan más inflexibles, en contraposición con una imagen de mundo infantil, que aún se encuentra en desarrollo, presentando más mutabilidad y no necesariamente dicotomías como plantea este autor, ya que mientras se presentaban estas figuras negativas, también predominan en las narrativas figuras positivas, especialmente el vínculo materno.

7.1.4. Contenidos relacionados con ASI

En las narrativas de los niños y niñas se presentan vivencias, vínculos y conflictos que se pueden relacionar con la ASI, consistiendo en representaciones de sí mismo negativas, vínculos y relaciones negativas, y una imagen de mundo amenazante como consecuencias psicológicas de la victimización sexual. Además emergieron contenidos específicos que podrían dar cuenta de la ocurrencia de la agresión, las circunstancias de ésta y el impacto físico y emocional, y un posible reconocimiento de la figura del agresor.

Para relacionar estas dimensiones con la ASI, siendo consecuencias psicológicas de ésta, se presentará y organizará la información de acuerdo a las dinámicas traumatogénicas de Finkelhor y Browne (1985), considerando las dimensiones y categorías obtenidas del análisis de las narrativas como consecuencias psicológicas de la ASI.

Dinámica Traumatogénica	Categoría en CAT-A	Descripción desde la Agresión Sexual
Sexualización traumática	<i>Consecuencias en el cuerpo</i>	Alude a la corporalidad desde la identificación de la ocurrencia de la agresión sexual y la manipulación del vínculo como forma de transgresión.
	<i>Reconocimiento de la figura del agresor</i>	Se reconoce al victimario en situaciones que dan cuenta de la ocurrencia de la ASI.
Traición	<i>Formas de identificación</i>	Se reconoce una necesidad de confianza y seguridad, siendo dependiente de figuras significativas para la resolución de conflictos y toma de decisiones.
	<i>Dependencia</i>	
Indefensión	<i>Imagen a partir de sentimientos negativos</i>	Representaciones del sí mismo en que no posee figuras significativas. Se relaciona con la creencia en que en el mundo físico y/o social no hay figuras de contención y apoyo en momentos de necesidad y crisis.
	<i>Imagen de mundo negativa: De la relación con otros</i>	
	<i>Imagen a partir de carencias y deseos</i>	Se explicita la carencia de vínculos con pares y el deseo de tenerlos.
	<i>Imagen de mundo negativa: De la relación con el ambiente</i>	Creencia de un mundo negativo y amenazante, en el cual las acciones del niño no tienen incidencia en los resultados de los conflictos, los que son generalmente negativos.
Estigmatización	<i>Imagen a partir de sentimientos negativos</i>	Representaciones del sí mismo como distinto a las figuras significativas, no querido y rechazado por ellas. Da cuenta de percepción de daño presencia de un quiebre vital.
	<i>Relación Negativa con Otras Figuras</i>	Percepción de connotaciones negativas hacia el niño, que pueden provenir de la familia y/o de la comunidad.

Tabla 4: Dinámicas traumatogénicas desde el CAT-A en niños víctimas de ASI

En relación a la *Sexualización traumática*, debido a la participación de los niños y niñas en actividades sexuales inapropiadas para su edad, su sexualidad se configura fuera de lo esperado evolutivamente (Finkelhor y Browne, 1985). En las narrativas, más que dar

cuenta de confusiones en estándares y normas sexuales, se presentan narrativas que podrían aludir directas a la ocurrencia de la victimización, siendo esta una transgresión de la esfera de la sexualidad. De esta forma se reconoce la manipulación del vínculo, a través de plantear la victimización como un juego en el cuerpo, que es característica de un vínculo de cercanía o afecto como es el victimario conocido o intrafamiliar (Salinas, 2006).

Además, dos de las víctimas de violación dieron cuenta del correlato de dolor físico, que podría ser consecuencia luego de la transgresión, o bien podría ser el relato de la victimización. A estas descripciones le acompañaría el impacto psicológico, significado en la muerte. Asociado a la ocurrencia de la victimización, se podrían identificar características propias agresor hombre, refiriendo a las reacciones fisiológicas a partir de la excitación sexual, específicas de la vivencia de la ASI, pudiendo ser relatado a partir de la experiencia. También se ofrecen otras descripciones que podrían ser asociadas a la figura del agresor y a las circunstancias en las que se cometió la transgresión.

Respecto la dinámica de *Traición*, se presenta en la mayoría de las narrativas una dependencia extrema, con dificultades para poder actuar de forma autónoma, dependiendo de figuras significativas a raíz de necesidad de confianza y seguridad (Capella et al, 2003). La figura materna se configura como el eje que entrega referentes de acción y guía el comportamiento, logrando soportar esta demanda. A partir de las narrativas se logra dar cuenta de alguno de los efectos psicológicos que tendría la dinámica de Traición, no encontrándose referencias específicas a la dinámica en sí.

En relación a *Indefensión*, se da cuenta de sentimientos de vulnerabilidad e incapacidad de controlar eventos nocivos externos (Finkelhor y Browne, 1985), visualizando un mundo negativo en el cual las acciones que se realicen no tiene incidencia en obtener resultados positivos, y en el cual frente a situaciones de crisis, los niños y niñas tienen dificultades en visualizar figuras de contención y apoyo. A partir de esto se realizan descripciones del sí mismo cuya base de su construcción podría ser el no tener a estas figuras, frente a lo cual emerge como necesidad poder establecer vínculos con pares, reflejando una disminución en los sentimientos de autoeficacia y en habilidades sociales (Capella et al, 2003).

A pesar de que las narrativas no dan cuenta de los motivos específicos que llevan a la emergencia de las representaciones que acompañan al sí mismo de algunos niños y

niñas acerca de ser distintos, no queridos y rechazados por las figuras significativas, se puede suponer que estas representaciones estarían reflejando la dinámica de *Estigmatización*, en tanto haber incorporado estas connotaciones a la auto-imagen, que los llevaría a la creencia de ser distintos a raíz de haber sido víctimas y que otros los rechazaran por esto (Capella et al, 2003). En relación a esto, es importante mencionar que una de las niñas logra dar cuenta de la percepción de daño que se asocia a la victimización, refiriendo a un *quiebre vital*, marcando un antes y un después en su forma de experimentar el mundo y que le diferencia de sus pares y limita sus posibilidades de interactuar con ellos. Por otro lado, en algunas narrativas los niños y niñas reconocen figuras que están emitiendo juicios acerca del niño, reafirmando los sentimientos de rechazo por otros.

Será en la conjunción de estas dinámicas lo que permitirá visualizar los desequilibrios presentes y los contenidos señalados como posible consecuencias de la victimización, y que permitirá además comprender el impacto de la agresión sexual como diferenciado de otro traumas (Finkelhor y Browne, 1985), debido a que de forma individual la configuración de cada una de las dimensiones del desarrollo estudiadas podrían ser entendidas como resultante de otros conflictos o dificultades, teniendo en consideración la ausencia de indicadores propios y únicos asociados a la victimización sexual.

De este modo, la victimización sexual podría explicar las contradicciones presentes en las narrativas de los niños y niñas participantes de este estudio. La predominancia del vínculo positivo con la figura materna, mencionado previamente, y la presencia de características que refieren a un apego seguro, lo se contradice con el desarrollo de una imagen de sí mismo e imagen de mundo predominantemente negativas, siendo el vínculo primario el marco de referencia para interpretar las experiencias. Bajo la primicia de que las experiencias emocionales alterarían el espectro vincular a lo largo del desarrollo (Zarate, 2012), sería factible suponer a la ASI como fuente de la presencia de figuras negativas en la percepción del niño(a), y del desarrollo de percepciones y descripciones negativas del sí mismo y del mundo físico y social. A su vez, la presencia del vínculo positivo podría contribuir a la conservación de descripciones positivas en relación a sí mismo y a la presencia ocasional de atribuciones positivas al sí mismo y la realidad, dado que el vínculo con la figura materna primaría frente a las experiencias de transgresión sexual.

Desde otra línea de argumentación, a partir de esta contradicción entre vínculo, imagen de sí mismo e imagen de mundo descrita, junto con otros patrones de comportamiento observados en las narrativas de los niños y niñas, tales como déficit en las habilidades sociales, dificultades en la exploración del mundo y en la resolución de conflictos, aludirían a un *estado de permanente desequilibrio de las estructuras*, encontrándose rigidización en la relación de estas con el ambiente, donde se puede suponer la perduración en el tiempo de este estado al haberse incorporado las percepciones y descripciones negativas en la organización personal, y en donde tales comportamientos fracasarían en la satisfacción de las necesidades del niño(a) (Sepúlveda, 2013).

Como ya se ha desarrollado, las narrativas sugieren la *fijación de las estructuras cognitivas y afectivas en etapas anteriores del desarrollo* (Sepúlveda, 2013). La rigidez de estas estructuras se pone en cuestión, necesiándose otras fuentes de información para la aseveración de este estado. A pesar de esto, si se logra apreciar dificultades en el ajuste cognitivo, emocional, social y moral (Sepúlveda, 2013).

Asociado a lo anterior, el desarrollo de una imagen personal no realista, desvalorizada del sí mismo, en la que predominan los atributos negativos, aludiría a la *alteración del criterio de realidad* de los niños y niñas participantes de este estudio (Sepúlveda, 2013).

Estos tres elementos, el desequilibrio como estado permanente, la fijación de estructuras y la alteración del criterio de realidad, referirían a los criterios psicopatológicos desde una perspectiva constructivista evolutiva (Sepúlveda, 2013). De este modo, la victimización sexual llevaría a la emergencia de psicopatología, siendo entendida como desequilibrio e implicaría la rigidización de las estructuras psíquicas (Sepúlveda, 2013), involucrando los procesos de desarrollo de los niños(as), su formación de identidad y personalidad, conllevando dificultades en la adaptación al medio y sufrimiento psíquico.

Finalmente, frente a esta desequilibración de las estructuras de forma permanente, constituyéndose como un trauma (Capella, 2011), sería fundamental que los niños y niñas participantes de este proyecto realizarán un proceso psicoterapéutico, de forma tal que lograrán reconstruir los significados elaborados a partir de la victimización, con el consecuente desarrollo de nuevas narrativas de vida.

7.2. Aportes, limitaciones y proyecciones

En primera instancia, este estudio se constituye como un aporte para la evaluación clínica y pericial de niños y niñas víctimas de agresión sexual. Se logra describir el impacto de la agresión sexual en tres dimensiones del desarrollo, frente a las cuales se tenía conocimiento teórico de su alteración, pero se desconocían los contenidos específicos que podían asumir, manifestados a través del CAT-A. La posibilidad de dar cuenta de estas dimensiones a través del CAT-A, lo configurarían como un instrumento útil para acceder a los procesos relacionados con la formación de la identidad y personalidad de los niños(as).

La exploración de estas tres dimensiones permitió dar cuenta de otros aspectos del desarrollo, como serían las áreas cognitivas y morales, aludiendo a desequilibrios en diversas áreas y situaciones no acordes al desarrollo evolutivo esperado. Estos aspectos no son el foco central del instrumento, pero los niños(as) al ubicar su subjetividad en los personajes narrados, relatando su experiencia, se da la posibilidad de acceder a otras dimensiones de su desarrollo.

Dentro de la posibilidad de acceder a otras dimensiones del desarrollo a través del CAT-A, siendo un aporte de este estudio, se presenta el acceso a la Corporalidad, que en las narraciones se encontraría ligada las consecuencias de la victimización sexual en el cuerpo. La dimensión corporal no es considerada en investigaciones previas que utilizaron el CAT-A como instrumento de aproximación a la personalidad y/o al impacto de la agresión sexual, tales como Antivilo y Castillo (2004), Núñez (2010) y Huerta (2013). Este aspecto del individuo, fundamental en el desarrollo y particularmente en la ASI, ha sido más ampliamente estudiado a través de otros instrumentos proyectivos, especialmente las pruebas gráficas, asociadas a violencia (Giménez y; Pérez, 2014; Corovic, 2013; Huerta, 2013, Opazo y Rivera, 2009; Blanco y Rojas, 2008; Girardi y Pool, 2005) o refiriendo a evaluación de un grupo clínico (Martínez y Romero, 2010; Zamorano, 2009; Duarte y Ferrer, 2005), principalmente por su correlato visual con la figura humana. La emergencia de esta dimensión en las narraciones reflejaría el acceso a la percepción del propio cuerpo de los niños(as) y abriría la posibilidad de acceder a la corporalidad de los otros, que sería de interés investigar a futuro.

A nivel metodológico, desde el análisis del instrumento desde los aspectos narrativos, se da la posibilidad de aproximarse al test relativamente independiente de la orientación teórica del evaluador, pudiendo ser transteórica. Además una aproximación cualitativa al instrumento en investigación permitiría dar cuenta de la subjetividad de los niños en sus propias palabras, en ocasiones cuando estos no pueden relatar su experiencia, sea por la dificultad de comprensión de esta asociada a su desarrollo evolutivo, o bien por las circunstancias de la victimización que quitan las palabras a los niños.

Como aporte práctico, a pesar de que los resultados de esta investigación no son generalizables a la población infantil nacional, los contenidos entregados podrían aportar en un problema de salud mental pública, como sería la detección temprana de las agresiones sexuales. A pesar de que la imposibilidad de dar cuenta de indicadores propios y unidos de las agresiones sexuales, su configuración global se podría utilizar como fuente para sospechar una victimización. Esto se ve favorecido por que este instrumento sigue siendo uno de los más utilizados en el psicodiagnóstico infantil en nuestro país (Weinstein, 2011).

De forma similar, el reconocimiento de la subjetividad del niño(a) favorecería el desarrollo de un proceso psicoterapéutico, obteniéndose información de que es lo relevante para el niño(a), ejemplo de esto sería tomar conocimiento de las figuras significativas del niño(a), las que son fundamentales en la superación de la agresión sexual (Rodríguez, 2014), y que podría facilitar el establecimiento de un vínculo y favorecer la superación de la experiencia. Además entrega información pertinente a las consecuencias psicológicas de la victimización, refiriendo a desequilibrios en el desarrollo, así como poder acceder a indicios de la percepción de daño del niño a partir de la victimización sexual, elementos claves para poder fijar objetivos psicoterapéuticos.

Otro aporte práctico refiere a la posibilidad de acceder, aunque sea de forma parcial, al contexto de ocurrencia de la victimización y al reconocimiento de la figura del agresor. Esto haría del CAT-A un instrumento aplicable a la población infantil de la cual no se posee claridad de los hechos, pudiendo ser una guía para exploraciones posteriores, tanto en el contexto pericial como clínico.

Aunque se reconocen aportes significativos del estudio, este también presenta limitaciones. En primer lugar, se reconoce que la obtención de datos fue realizada desde

un único instrumento. A pesar que CAT-A permitió acceder a información relevante al momento de aproximarse a la exploración de la victimización sexual e además informó acerca de diversas áreas del desarrollo, esta información proviene de una única fuente que atañe a la subjetividad de los niños(as), careciéndose de puntos de reafirmación y contraste.

Si bien las descripciones y atribuciones obtenidas a través de las narraciones tendrían base en la realidad perceptible por los niños(as), el acceso a esta realidad podría verse afectada por el contexto y el estado motivacional de los niños(as). Esto en base a que no es posible suponer que los contenidos que las láminas CAT-A busca gatillar abarcaría todo lo que refiere al sujeto, pudiendo los niños, por ejemplo, haber realizado otras descripciones del sí mismo frente a representaciones de otros contextos, tal como el contexto escolar, o haber referido a otras figuras significativas frente a la presencia de otros personajes.

Asimismo, la relevancia de otros puntos de contraste y reafirmación de la información obtenida se ve acentuada por la influencia que pueda tener el investigador al momento del análisis, o en situación clínica o pericial por el psicólogo y perito respectivamente. A partir de lo anterior, sería de interés la investigación cualitativa a partir de una batería psicodiagnóstica que puede incluir además fuentes externas de información, pero desde un enfoque cualitativo, que rescate la subjetividad de los niños(as).

En este sentido, como otra limitación de este estudio es la escasa información previa que se posee de los niños y niñas participantes, que serviría además como marco de referencia y permitiría hacer una comparación entre el desarrollo basal o esperado en los niños(as) previo a la victimización y lo encontrado luego de ésta. La comparación se realizó desde lo esperado para el estadio evolutivo, sin poder evaluar si los niños(as) presentaban desequilibrios en el desarrollo de forma previa, los que podrían haber influenciando los contenidos y la forma de la narración.

Se presenta además como limitación los escasos los participantes varones que corresponden a la menor de edad de la muestra (6 años), a la vez que no se pudo explorar narrativas de participantes mujeres correspondientes a esa edad. Si bien esto se puede relacionar con las características propias de la población víctima de ASI, siendo mayor el porcentaje de víctimas mujeres (Pereda, Guilera, Forns & Gómez-Benito, 2009,

en Meberak et al, 2010), sería relevante poder realizar investigaciones que incluyan niños del género masculino de mayor edad dentro del rango de la edad escolar, ya que es en esta edad donde se desarrollan de los atributos de masculinidad o feminidad (Guidano, 1987). Estos atributos podrían tener incidencia en las representaciones y significados atribuidos al sí mismo, en la forma de enfrentarse a la realidad y en la forma de vinculación, o bien en contenidos asociados a la ASI. Asimismo, el poder evaluar a niñas de la edad menor, en conjunto con niños de género masculino de mayor edad, podría permitir vislumbrar el momento en que surgirían diferencias entre los géneros.

Junto con lo anterior, como proyecciones de futuros estudios, sería relevante continuar estudiando el impacto de la victimización sexual en la población infanto-juvenil. Abarcando este estudio la población de edad escolar, y existiendo investigaciones con pre-escolares (tal como Nuñez, 2010 y Huerta, 2013), cobra interés investigar las percepciones, representaciones y significaciones de la población juvenil a través de métodos proyectivos. Se puede suponer que esta población, por las características evolutivas, se encontrarían más capacitados para poder relatar la vivencia y su impacto, la aproximación a la ASI de forma indirecta podría entregar contenidos no conscientes o que los jóvenes no quieran mencionar.

Finalmente, sería relevante la profundización teórica del concepto de imagen de mundo, el que se encuentra pobremente elaborado desde el modelo constructivista evolutivo. Esta escasez se presenta como una limitación de este estudio, habiendo sido necesario recurrir a definiciones no propias del referente teórico y por tanto, la existencia de posibles incongruencias epistémicas durante el análisis. A pesar de poseerse conocimiento de su formación en la infancia de la interacción del sí mismo, los vínculos y la experiencia en la realidad física y social, no se ha conceptualizado con claridad su construcción en el desarrollo, las implicancias e impacto que posea en el individuo y la interacción que éste tendrá con los otros y con el mundo.

Referencias

- Almonte, C., Sepúlveda, G. Avendaño, A. y Valenzuela, C. (1985). Desarrollo Psicosocial de Adolescentes de 12 a 15 años. *Revista Chilena de Pediatría* 56(4), 263-270.
- Ampudia, A. Santaella, G. & Eguía, S. (2009). *Guía clínica para la evaluación y diagnóstico del maltrato infantil*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Antivilo, A. & Castillo, D. (2004). *Estudio del test de apercepción infantil CAT-A para la detección de delitos sexuales en menores entre 5 y 10 años, institucionalizados, víctimas y no víctimas de agresión sexual intrafamiliar*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. Facultad de ciencias Sociales, Departamento de Psicología. Santiago, Chile.
- Aravena, S. (2011). El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global de contenido y referencia personal. *Revista signos*, 44(77), 215-232.
- Baringoltz, S. (2003). Pautas de interpretación del Test de apercepción infantil (CAT-A) de L. Bellak. En Siquier de Ocampo, García, M., Grassano, E. y colab. *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Bs. As.: Ediciones Nueva Visión.
- Baringoltz, S., Frank, R. & Menéndez, F. (1979). *El CAT en el psicodiagnóstico de niños*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Becerril, E. y Álvarez, L. (2012). *La teoría del apego en las diferentes etapas de la vida: Los vínculos afectivos que establece el ser humano para la supervivencia*. Tesis para obtener el grado de Enfermera. Escuela Universitaria de Enfermería "Casa Salud Valdecilla". Departamento de Enfermería. Universidad de Cantabria: España.
- Bellak, L. & Bellak, S. (2007). *Test de Apercepción Infantil con figuras animales CAT-A: para niños de 4 a 10 años: manual* (8ª ed.). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bellak, L. (1996). *Test de apercepción temática, test de apercepción infantil y técnicas de apercepción para edades avanzadas: uso clínico*. México: Editorial El Manual Moderno.

- Bello, L. y Carrillo, C. (2007). *Cosmovisión infantil: Creencia de los niños preescolares en la Región de Magallanes*. Tesis para optar al título de Educadora de Párvulos. Universidad de Magallanes: Chile.
- Berman, R. & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: *A developmental paradox*. *Discourse Processes*, 43(2), 79–120.
- Blanco, A. y Rojas, M. (2008). *Estudio Exploratorio-Descriptivo-Comparativo de características de las expresiones gráficas en la Prueba Persona Bajo la Lluvia, en adolescentes de 11 a 13 años víctimas de agresión sexual*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Bowlby, J. (1985). *La separación afectiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *PsicoPerspectivas*, (2), 53-82.
- Calabi, A. y Soza, J. (2010). *Elaboración y validación de una propuesta de operacionalización de las líneas temáticas del CAT-A desde la teoría psicoanalítica, y su aplicación para la descripción de una muestra de niños sin sintomatología psicológica ni emocional severa en etapa de latencia*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Cantón, J. & Cortés, M. (2004). *Guía para la evaluación del abuso sexual infantil*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- 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 para optar al título de Doctor en Psicología. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Santiago, Chile.
- Capella, C., Contreras, L., Guzmán, L., Miranda, J., Núñez, L. & Vergara, P. (2003). *Una Aproximación Clínica a las Producciones Gráficas de Niños (as) Víctimas de*

- Agresión Sexual. Publicado en: *Anales del V Congreso Iberoamericano de Psicología Jurídica*. Santiago, Chile.
- CAVAS Metropolitano (2004). *Centro de Asistencia a Víctimas de Atentados Sexuales, CAVAS Metropolitano, 16 Años de Experiencia*. PICH, SENAME. Santiago, Chile.
- Corovic, J. (2013). *Estudio exploratorio descriptivo de las vivencias representadas en el Dibujo de la Figura Humana, Persona Bajo la Lluvia y Test de la Familia, en Niños y Niñas de 8 a 10 años Expuestos a Violencia de Género en la Pareja*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Cortés & Cantón. (2001). Consecuencias del abuso sexual infantil. Publicado en: *Anales del IV congreso Iberoamericano de Psicología Forense*. Madrid, España.
- Crittenden, P. M. (2000). Moldear la arcilla. El proceso de construcción del self y su relación con la psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 41, 67-82.
- Crittenden, P. M. (2005). Teoria dell'attaccamento, psicopatologia e psicoterapia: l'approccio dinamico maturativo (The theory of attachment, psychopathology and psychotherapy: The dynamic maturational approach). *Psicoterapia*, 30, 171-182. (Ingles en www.patcrittenden.com.)
- Crockett, M. (2013). *Imagen de sí mismo en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Santiago, Chile.
- Díaz, G. (2006) Biblioterapia: su aplicación en terapias reparativas a menores víctimas de delitos sexuales. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, 13, 1-52.
- Duarte, A. y Ferrer, M. F. (2005). *Indicadores emocionales del test de la figura humana, en niños entre 7 y 12 años, diagnosticados con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Echeberúa, E., De Corral, P. y Amor, P. J. (2002). *Evaluación de daño psicológico en las víctimas de delitos violentos*. *Psicothema*, 14, 139-146.

- Echeburúa, E. y Corral, P. (2006). Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia. *Cuaderno de Medicina Forense*, 12(43-44), p. 75-82.
- Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (2005). Concepto, factores de riesgo y efectos psicológicos del abuso sexual infantil. En J. Sanmartín (Ed.). *Violencia contra niños* (3era Ed.). Barcelona, España: Ariel.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Fajardo, D (2011). Narración y desarrollo cognitivo: el potencial didáctico de una alianza neurolingüística. *Paradigma: Revista de investigación educativa*, 20(31), 45-66.
- Feixas, G. y Villegas, M. (2000). *Constructivismo y psicoterapia* (3era Ed.) España: Desclée de Brouwer, S.A.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales*, 96(2), 35-54
- Finkelhor, D & Browne, A. (1985). The traumatic impact of child sexual abuse: a conceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55, 530-541.
- Finkelhor, D. (1987). The Trauma of Child Abuse: Two Models. *Journal of interpersonal violence*. 2(4) 348-366.
- Finkelhor, D. (1999). Victimología infantil. En J. Sanmartín (Ed.). *Violencia contra niños*. Barcelona. Ariel.
- Fonagy, P., Luyten, P., Bateman, A., Gergely, G., Straathearn, L., Target, M. y Allison, E. (2010). *Psychodynamic Psychotherapy for Personality Disorders (A Clinical Handbook)*. Washington, DC., EE.UU: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Fundación Chile Unido. (2002). El Rol del Padre y su Influencia en los Hijos. *Corriente de Opinión*, 64, 1-5. Recuperado de: [http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/13775/TFC-JUANOLA-2009\(2\).pdf?sequence=2](http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/13775/TFC-JUANOLA-2009(2).pdf?sequence=2)

- García Arzeno, M. (1979). Prefacio. En: Baringoltz, S., Frank, R. & Menéndez, F. *El CAT en el psicodiagnóstico de niños*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Reviews of Sociology*, 8, 1-33.
- Giménez, G. y Pérez, M. F. (2014). *Diferencias en las producciones gráficas de víctimas de agresión sexual infantil y víctimas de maltrato físico infantil, en las pruebas Dibujo de la Figura Humana y Persona Bajo la Lluvia*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Girardi, C. y Pool, A. (2005). *Evaluación de indicadores gráficos asociados a agresiones sexuales en la prueba Persona Bajo Lluvia en niños victimizados sexualmente de 9 a 11 años de edad. Un estudio descriptivo-comparativo*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- González, N. & Toledo, S. (2001). *Estudio descriptivo comparativo del desarrollo socio-afectivo en el ámbito familiar, de niños con y sin trastorno de aprendizaje de la lectura, a través del Test de Apercepción Infantil (CAT-H)*. Tesis para optar al título de psicólogo. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología. Santiago, Chile.
- González, N. (2011). *Psicopatología evolutiva desde la perspectiva constructivista piagetiana en adolescentes de 14 y 15 años*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infante-Juvenil. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Graves, P. (2008). When children tell stories: Developmental considerations. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 72, 19-37.
- Guidano, V. (1987). *Complexity of self: A Developmental Approach to Psychopathology and Therapy*. New York. EE.UU: Guilford Press.
- Guidano, V. (1994). *El sí mismo en proceso*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación Social*. (5ta Ed.). México: McGraw-Hill.
- Huerta, S. (2013). *Caracterización del funcionamiento psicológico en preescolares que han sido víctimas de agresión sexual, a través de una batería psicodiagnóstica de pruebas proyectivas narrativas y gráficas*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infanto-Juvenil. Universidad de Chile. Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Kegan, R. (1982) *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. EE.UU: President and Fellows of Harvard College.
- Koltko-Rivera, M. (2004). The Psychology of Worldviews. *Review of General Psychology*, (8)1. 3-58.
- Lyddon W. (1998). Formas y facetas de la psicología constructivista. En Neimeyer R. y Mahoney M. *Constructivismo en psicoterapia*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Macurán, G. (2011). *Efectividad de la psicoterapia cognitiva constructivista evolutiva en el desarrollo de la organización del sí mismo en niños*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica, Mención Infanto-Juvenil. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Maffioletti, F., Huerta, S., Vásquez, M.I., Fernández, M., Aedo, P., Fuenzalida. R. M., Oliva, M. C., Leiva, A., Vergara, P., Aliste, M. A., Donoso, M., Arias, M., Rojas, P. y Muñoz, G. (2010). Guía para la evaluación pericial de daño en víctimas de delitos sexuales. Documento de Trabajo Interinstitucional. Fiscalía de Chile, Santiago, Chile.
- Main, M. (1999): "Mary D. Salter Ainsworth: Tribute and Portrait". *Psychoanalytic Inquiry*, 19(4): 682-730.
- Martínez, N. y Romero, N. (2010). *Estudio exploratorio descriptivo de la ejecución e interpretación de la prueba gráfica Casa, Árbol, Persona (HTP) en jóvenes con síndrome de Down entre 15 y 19 años*. Memoria para optar al título de Psicólogo.

Universidad de Chile. Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

- McLeod J. (2006). *Narrative and Psychotherapy*. London. UK: Sage Publications Ltd.
- Mebarak, M., Martínez, M., Herrera, A. y Lorenzo, J. (2010). Una revisión acerca de la sintomatología del abuso sexual infantil. *Psicología desde el Caribe*, (25), 128-154.
- Muñoz, J. M. (2013). Evaluación psicológica forense de daño psíquico: propuesta de un protocolo de actuación pericial. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23, 61-69.
- Navarro, C. (2010). *Estudio de validez del uso diagnóstico de pruebas gráficas y narrativas en la evaluación psicológica de niños, niñas y adolescentes víctimas de agresión sexual*. Concurso en Ciencias Sociales, Humanidades y Educación. Universidad de Chile. VID 2010.
- Nilsson, A. (2013). *The Psychology of Worldviews. Toward a Non-Reductive Science of Personality*. Social Sciences Faculty, Department of Psychology. Lund University. Sweden: Media – Tryck.
- Núñez, L. (2010). *Evaluación de daño psíquico en niños preescolares que han sido víctimas de agresión sexual a partir del test de Apercepción Infantil CAT-A*. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología, Mención Psicología Infanto-Juvenil. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología. Santiago, Chile.
- Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.
- Opazo, V. y Rivera, J. (2009). *Indicadores Gráficos De La Prueba del Dibujo de La Figura Humana en Adolescentes Hombres y Mujeres De 12 A 16 Años Víctimas De Agresiones Sexuales*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Santiago, Chile.
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M., & Gómez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 328-338.

- Piaget J. (1979). *Psicología y Epistemología*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. España: Labor.
- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo* (5ta Ed.). México: Siglo Veintiuno S.A.
- Piaget, J. (2004). *Biología y conocimiento*. España: Siglo Veintiuno S.A.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y Afectividad*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Pimentel, L. (1995). Teoría narrativa. En E. Cohen (Ed.), *Aproximaciones: lecturas de texto*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Repetur, K. y Quezada, A. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: La importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria* (6)1, 1-15. Recuperado en: <http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art105/art105.htm>
- Rodríguez, L. (2014). *Narrativas de cambio y fortalecimiento: Una aproximación al proceso de superación de experiencias de agresión sexual en niños y niñas*. Memoria para optar al título de Psicóloga. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Santiago, Chile.
- Ronen, T. (2003). *Cognitive-constructivist psychotherapy with children and adolescents*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Rosen H. (1996). Meaning making narratives. En Rosen H. & Kuehlwein K. *Constructing realities*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey Blass Publishers.
- Rychlak J. (1988). *Personalidad y psicoterapia, una aproximación a la construcción teórica*. México: Editorial Trillas.
- Salinas, M. (2006). Variables asociadas al contexto de ocurrencia de la victimización sexual. *Opúsculos de Derecho Penal y criminología*, 97, 7-23.

- Sepúlveda G. (2006). Desarrollo psicológico en la edad juvenil, construcción de la identidad personal hacia la autonomía. En Valdivia M. y Condeza M. *Psiquiatría del adolescente*. Santiago, Chile: Editorial Mediterráneo.
- Sepúlveda, G. & Capella, C. (2010). Desarrollo psicológico del escolar y sus trastornos: Lo evolutivo y lo psicopatológico en la edad escolar. En: Almonte, C. Montt, M. Correa, A. *Psicopatología infantil y de la adolescencia*. Santiago: Editorial Mediterráneo.
- Sepúlveda, G. (1997). Desarrollo psicológico del niño y del adolescente: Enfoque cognitivo, estructural y evolutivo. *Boletín Sociedad Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia*, Año 8, N°1, 28-49.
- Sepúlveda, G. (1999). Test de Apercepción Temática Infantil (CAT), modelo de interpretación en la perspectiva cognitiva evolutiva. En Sepúlveda, G., Dünner, P., Quiroga, F. y Tomsich, C. (Comp.). *Evaluación Psicológica de Niños y Adolescentes*. Apuntes para docencia. Tomo I. Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Sepúlveda, G. (2013). *Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes*. Santiago: Mediterráneo.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Sroufe, L. A. (2000). Early Relationship and the Development of Children. *Infant Mental Health Journal*, (21)1-2, 67-74.
- Weinstein, R. (2011). *Pruebas narrativas y gráficas. Evaluación de la personalidad mediante métodos proyectivos* [Apunte de cátedra]. Carrera de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Zamorano, A. (2009). *Imagen corporal en adolescentes con obesidad evaluada a través del dibujo de la figura humana y la Escala de Evaluación de Insatisfacción Corporal (EEICA)*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Zarate, Y. G. (2012). *Los vínculos de apego: Dispositivo genético de sobrevivencia ante el estrés*. Alemania: Editorial Académica Española.

ANEXO 1

Contenidos Manifiestos y Latentes CAT-A

Se presentan los contenidos manifiestos y latentes de CAT-A (Bellak y Bellak, 2007; Bellak, 1996; Núñez, 2010; Weinstein 2011)





Lámina	Clisé	Contenido Manifiesto	Contenido Latente
<p>Lámina 1</p> 	<p>La mamá sirve comida a los niños, los pollitos están comiendo, jugando, la mamá les sirve y siguen jugando.</p>	<p>Tres pollitos sentados alrededor de una mesa, sobre la cual reposa una gran fuente con comida. Sobre el fondo, se visualiza una gallina /gallo grande, de contornos difusos.</p>	<p>Se relaciona con la imagen materna regresivante, centrada la interacción en la oralidad, que pueden referirse a la gratificación v/s frustración, alrededor de la cual puede existir rivalidad fraterna. Así mismo, se relaciona con la comida, con el recibir o no suficiente alimento por parte de la madre o el padre. Esta comida puede ser visualizada como recompensa o castigo.</p>
<p>Lámina 2</p> 	<p>Tres osos tirando una cuerda. En la historia, generalmente el niño se alía con la madre por justicia.</p>	<p>Un oso tirando una cuerda, mientras que del otro lado, lo hacen otro oso y un osito. Se encuentran ubicados en lo que podría ser una colina.</p>	<p>Se relaciona con la situación triangular padres – hijo, en un contexto cariñoso o agresivo. El niño debe “aliarse” con una de las figuras parentales. Pueden aparecer interacciones lúdicas, competitivas, agresivas, etc. Se puede observar cómo se percibe el niño en el ámbito competitivo.</p>
<p>Lamina 3</p> 	<p>Un león que es rey la presencia del ratoncito. Debe haber interacción entre ellos, así como la comparación de los atributos entre ambos. Se recurre a menudo a películas por lo impactante de la figura. Por lo mismo se aceptan adiciones.</p>	<p>Un león con una pipa y un bastón, sentado en un sillón. En un ángulo, aparece un ratoncito.</p>	<p>Se relaciona con la imagen de autoridad masculina, a una imagen paterna poderosa, en la cual los atributos pueden estar valorizados o devaluados. El ratoncito, con el cual se identifica generalmente el niño, puede ser astuto, impotente, temeroso, etc. Hay niños que se identifican con el león y otros que fluctúan varias veces de personaje, evidenciando confusión de roles, conflicto sometimiento y autonomía, etc.</p>
<p>Lámina 4</p> 	<p>Los niños salen a pasear con la mamá y quieren estar con ella jugando, van de picnic. El gran en bicicleta y el niño y la guata de la mamá.</p>	<p>Una canguro con un sombrero en la cabeza, lleva una canasta con leche. En su bolsa, hay un canguro pequeño, que tiene un globo. En una bicicleta, hay otro canguro más grande.</p>	<p>Se relaciona con la imagen materna que otorga independencia, y potencialmente con rivalidad fraterna en relación a la madre. Aparecen conflictos entre la dependencia/independencia. Esporádicamente pueden presentarse temas de huida del peligro.</p>

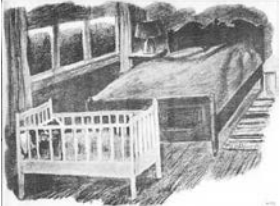



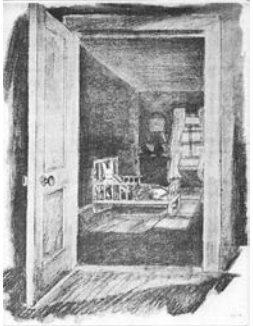

Lámina	Clisé	Contenido Manifiesto	Contenido Latente
<p>Lámina 5</p> 	<p>Los niños están despiertos mientras los papás duermen. Se espera que los papás mantengan ambiente de paz.</p>	<p>Una habitación oscurecida, con una gran cama en la parte posterior que sugiere dos sombras, y en la anterior una cuna con dos ositos.</p>	<p>Se relaciona con la curiosidad sexual y las fantasías en torno a la sexualidad de los padres. También a los afectos que produce la exclusión de la díada paterna. Todo esto en una situación regresiva. La lámina es amenazante por el tema que es confuso. Interesa como vive el estímulo y qué es lo que hará.</p>
<p>Lámina 6</p> 	<p>Los papás duermen y el osito sale afuera (al bosque) a explorar o a jugar. Se alejan del clisé historias en las que el osito se pierda (ansiedades de separación) o que no quiera salir (niño más inhibido).</p>	<p>Una cueva oscurecida, con dos figuras de osos, delineados vagamente en la parte posterior. En primer plano, hay un oso pequeño acostado.</p>	<p>Historias relacionadas con la escena primaria. Es común que aparezcan aquí elementos que no se incluyeron en la historia de la lámina cinco. Hablaría de los mismos temas pero en situaciones de mayor independencia.</p>
<p>Lámina 7</p> 	<p>Un tigre que va a atacar al mono y el mono arranca. Hay que percibir la agresión para que sea Clisé (es evidente). El tigre generalmente es amenazante y tiene hambre. No se esperan agresiones sádicas. Se esperan adiciones.</p>	<p>Un tigre con colmillos y garras visibles, abalanzándose sobre un mono, que salta en el aire.</p>	<p>Se relaciona con una interacción agresiva que debe percibirse. Aparece el temor a la agresión y las reacciones probables ante ella. En general hay identificación con el mono, Aunque podría ser con el tigre. Por otro lado, habla del grado de ansiedad del niño: cuando el monto es muy elevado puede tener como resultado el rechazo de la lámina, o bien las defensas pueden ser lo bastante eficaces (o alejadas de la realidad) como para transformarla en una historia inocua.</p>
<p>Lámina 8</p> 	<p>Una reunión familiar dónde algo sucede con el niño. En la historia debe quedar claro cómo se siente el niño, así como los personajes, es decir, quién es quién en la historia.</p>	<p>Dos monos adultos, sentados en un sofá, toman té. En el plano anterior, un mono adulto le indica con la mano y le "habla" a un monito. Atrás el cuadro de otro mono.</p>	<p>Se relaciona con la familia y las vivencias del niño ante ella, sus sentimientos de inclusión/exclusión, es decir el rol en que el niño se ubica dentro de la constelación familiar. Así, los niños dan pistas de la configuración familiar. El mono grande en primer plano, se relaciona con una imagen parental. Se permite la disociación (dividir la lámina en dos situaciones).</p>

Lámina	Clisé	Contenido Manifiesto	Contenido Latente
<p data-bbox="313 285 415 310">Lámina 9</p> 	<p data-bbox="529 285 760 527">Al conejito lo dejaron solo, lo vienen a buscar o también se puede escapar. A pesar de que esté solo, se espera que aparezcan adultos en algún momento de la historia.</p>	<p data-bbox="781 285 1005 611">Una habitación oscurecida, vista a través de una puerta abierta y desde un espacio iluminado. En la oscuridad, hay una cuna con un conejito mirando hacia la puerta. Toda la escena está vista desde afuera.</p>	<p data-bbox="1024 285 1403 527">Se relaciona con las vivencias de soledad y abandono. Con los temores y ansiedades en situaciones en las cuales se siente solo. Sucede lo mismo que en la lámina 7, el niño debe tratar las temáticas de soledad y abandono, de lo contrario las estaría negando.</p>
<p data-bbox="313 659 415 684">Lámina 10</p> 	<p data-bbox="529 659 760 879">Las historias se centran en un niño que lo están bañando y lo están secando, o, por otro lado, el niño se portó mal y lo están retando.</p>	<p data-bbox="781 659 1005 827">Un perrito, acostado sobre las rodillas de un perro grande. Las figuras ocupan la parte anterior de un cuarto de baño.</p>	<p data-bbox="1024 659 1403 930">Se relaciona con interacciones potencialmente agresivas padre o madre e hijo. Se enfatizan hábitos, pudiendo observarse las normas internalizadas, las vivencias de castigo, la obediencia/desobediencia. La cercanía corporal induce a sentimientos de cariño o agresivos.</p>

ANEXO 2

FORMATOS DE CONSENTIMIENTO Y ASENTIMIENTO INFORMADO A ADULTOS, NIÑOS Y NIÑAS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Representante legal niño/a víctima abuso)

Estimada/o p/madre o Representante Legal:

Nos dirigimos a usted con la intención de solicitar su colaboración en la realización de un estudio que está siendo desarrollado por el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. A través de esta carta queremos informarle de las características de la investigación con el propósito de ayudarlo/a a tomar una decisión respecto de la invitación a participar.

El objetivo del estudio es investigar la utilidad de cuatro pruebas psicológicas (test) en la evaluación de niño/as que han sido víctimas de agresión sexual. Para esto, requerimos de su colaboración a través de la autorización para que su representado/a sea incorporado a este grupo de niños.

Es importante señalar que ninguna de las pruebas tiene relación directa con aspectos asociados a la sexualidad o a la temática del abuso sexual, sino que se trata de test diseñados para evaluar distintos aspectos del desarrollo psicológico (cognitivo, afectivo, social etc.) en cualquier niño, a través de una actividad de tipo lúdica que no involucra riesgo (dibujar, inventar historias). Lo que se solicitará a cada niño/a será la realización de cuatro dibujos de objetos y figuras cotidianas, además de contar 10 historias a partir de láminas que contienen dibujos de animales. La aplicación de las pruebas se realizará en el Centro (CAVAS, DAM) al que asiste su representado/a, como parte del proceso terapéutico o evaluativo ya iniciado, teniendo una duración aproximada de 45 minutos; será realizada por el profesional que atiende habitualmente al niño/a o por una de las profesionales del equipo de investigación. En este sentido, si bien las pruebas no conllevan riesgos en su uso, la aplicación se realizará en un contexto resguardado y a cargo de un profesional capacitado para contener cualquier dificultad que pudiese presentarse.

La información obtenida a partir del proceso de evaluación será utilizada exclusivamente para fines del estudio; además se resguardará estrictamente el anonimato y la confidencialidad de la información la que será manejada exclusivamente por las investigadoras. Por otro lado, los resultados de la aplicación de las pruebas serán

informados al/la profesional a cargo del proceso terapéutico o evaluativo de su representado/a en el Centro, con el objetivo de contribuir a este proceso.

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 Lues (Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, piso 3, Ñuñoa; Fono 978 7026 – 978 7023; email comitedeetica@uchile.cl). De 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) 9787802 o al correo electrónico dptopsic@uchile.cl.

Finalmente quisiéramos señalarle que su consentimiento para la participación de su representado/a en este estudio, será una contribución relevante al desarrollo de metodologías que permitan la detección temprana y la evaluación del abuso sexual, posibilitando un mejor apoyo a los/as niños/as víctimas. Con posterioridad a haber recibido su consentimiento, su representado/a será igualmente informado/a y se le preguntará si desea participar. Es importante destacar que dicha participación es voluntaria y que puede negarse o retirarse en cualquier momento en que lo estime conveniente, sin que esto afecte en ningún sentido el servicio que reciben en el Centro.

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.

CONSENTIMIENTO

Yo, _____, representante legal de _____ quien ha sido invitado/a a participar en la investigación **“Estudio de la validez del uso diagnóstico de las pruebas gráficas y narrativas en la evaluación psicológica de niños, niñas y adolescentes víctimas de agresiones sexuales”**, que desarrolla 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 permitir que mi representado/a participe en dicha investigación, pudiendo terminar su participación en cualquier momento.

FIRMA REPRESENTANTE LEGAL FIRMA INVESTIGADOR

Stgo., _____

