



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

La significación de la familia en niños/as entre 7 y 10 años con Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad, evaluado a través del Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A), pertenecientes al nivel socioeconómico medio de la Región Metropolitana.

Memoria para optar al título de Psicóloga

Autora:
Lic. Francisca Andrea Rojas Rodriguez

Profesora Patrocinante:
Ps. Ruth Weinstein

Diciembre, 2019.

Agradecimientos

Dedico este trabajo a mi familia, por todo el apoyo, compañía, paciencia y eterna confianza. Gracias por todo el amor entregado, por estar siempre ahí cuando lo necesité y ser mi refugio. Por enseñarme a ser firme ante la adversidad, perseverante y esforzada en mi camino de vida.

A mis amigas por sus palabras de aliento, por confiar en mí y por todo el trabajo compartido en nuestras carreras que día a día realizamos con mucho amor.

A Ruth Weinstein, profesora patrocinante del presente estudio, por su escucha siempre disponible, apoyo y orientación durante este proceso.

Finalmente, quiero agradecer a todos los niños, niñas y padres que participaron en el estudio, por haber compartido generosamente un aspecto importante de sus vidas.

A todos ustedes, muchas gracias.

Francisca Rojas R.

Resumen

La presente investigación, enmarcada dentro del enfoque constructivista evolutivo, tiene por objetivo caracterizar las significaciones de niños y niñas entre 7 y 10 años diagnosticados con Trastorno por déficit atencional con hiperactividad (TDAH) sobre sus relaciones familiares, a través del Test de Apercepción Temática Infantil con figuras de animales (CAT-A), para lo cual se analizaron a través de metodología cualitativa 10 narrativas entregadas por cada niño/a de una muestra de 12. En los resultados a partir del análisis de las historias se describen los vínculos de niños/as con TDAH con sus principales figuras familiares, destacando una imagen materna que satisface necesidades físicas y emocionales y la escasez y/o ausencia de relaciones positivas con la imagen paterna y otras figuras en el ámbito social; así mismo estas relaciones impactan y afectan la construcción de la imagen de sí mismo y de mundo que presentan los niños/as, permitiendo observar parte de sus contenidos, los que reflejan una imagen predominantemente negativa de sí mismo centrada en características conductuales de acción y el ámbito estudiantil a través de definiciones desvalorizadas de sí en estos contextos, reflejando sus principales carencias y deseos ligados al vínculo parental y una imagen de mundo negativa visualizando una realidad amenazante y hostil para el niño/a.

Las conclusiones de este estudio, por tanto, permiten reflejar la relevancia de esta problemática a nivel social y visualizar posibles contribuciones que se pueden generar a través del sistema familiar desde el contexto terapéutico, escolar y social, provocando reflexión sobre estos eventos que ayuden en la elaboración de estrategias de intervención.

Palabras claves: Trastorno por déficit de atencional con hiperactividad (TDAH), Pruebas proyectivas narrativas, vínculos familiares, imagen de si mismo, imagen de mundo.

Índice

Introducción:	1
Marco Teórico	5
Constructivismo Evolutivo	5
Trastornos de Déficit Atencional con Hiperactividad	11
<i>Aspectos Generales del TDAH</i>	11
<i>Etiología</i>	13
<i>Diagnostico</i>	14
Características evolutivas de niños/as entre 7-12 años desde el enfoque constructivista evolutivo	18
Vínculos y ambiente familiar	25
Pregunta de Investigación	31
Objetivos.....	31
<i>General</i>	31
<i>Específicos</i>	31
Método.....	32
Diseño:	32
Población y Muestra:	32
Conceptos Centrales:	35
Instrumentos:	36
Procedimientos:	39
Análisis:	40
Aspectos Éticos:	43
Análisis y Resultados:	44
Vínculos y Relaciones:	50
Relación positiva con la Figura Materna	50
Relación Negativa con la figura materna	54
Relación negativa con la Figura Paterna	57
Relación positiva con otras figuras significativas del ámbito familiar	58
Relación negativa con otras figuras significativas del ámbito familiar	60
Relación positiva con otras figuras externas a la familia	62
Relación negativa con otras figuras externas a la familia	63
Imagen de sí mismo	65
Imagen de Identificación positiva de sí mismos/as	65

Imagen de Identificación negativa de sí mismos/as	67
Carencias y Deseos	69
Estrategias y Resolución de Conflictos	71
Percepción de mundo	77
Valoración positiva con otros y el mundo exterior a partir de los vínculos con sus figuras significativas	77
Valoración negativa con otros y el mundo externo a partir de los vínculos con sus figuras significativas	79
Percepción de mundo negativa: De la relación con el ambiente (Familia)	82
Conclusiones y discusión	87
Aportes, limitaciones y proyecciones	99
Bibliografía:	105
Anexos	111

Introducción:

El trastorno por déficit atencional con hiperactividad (TDAH), constituye uno de los problemas más relevantes y predominantes en las consultas de psiquiatría infantil (Barkley, 2014). Se describe como un cuadro crónico y heterogéneo que se inicia en la infancia, afectando en su mayoría a niños/as en edades escolares en un rango del 5,9% al 7,1% (Carrasco, 2014) y que puede continuar manifestando síntomas hacia la adolescencia y edad adulta entre el 40% y 70% de los casos (Hidalgo & Sánchez 2014).

En Chile estas cifras llegan al 10,3% en edades entre 4 y 18 años, reflejando una alta prevalencia en comparación con otras enfermedades y trastornos (Carrasco, 2014), lo que sumado a su alta tasa de comorbilidad con otros cuadros provocan que sea considerado hoy en día uno de los problemas más relevantes dentro de la esfera de la salud mental (Hidalgo & Sánchez 2014), esto ha significado que a nivel nacional se tomen diferentes medidas en materia de políticas públicas con respecto al TDAH, siendo establecido como prioridad programática dentro del Plan Nacional de Salud Mental y Psiquiatría junto al desarrollo de una guía clínica específica para su atención y la incorporación como discapacidad transitoria en el año 2010 a nivel educacional (Oróstica, González & Halpern, 2015).

En el manual de diagnóstico de Trastornos Mentales en su quinta edición (DSM-V), el TDAH se encuentra clasificado como un trastorno del neurodesarrollo, en el cual se presentan dificultades significativas de atención, impulsividad e hiperactividad que interfieren en la calidad de actividades sociales y académicas del niño/a, las que deben ser manifestadas antes de los 12 años en más de un contexto (American Psychiatric Association, 2013).

La forma de presentación de los síntomas puede variar desde cuadros leves a otros más disruptivos (Carrasco, 2014) y la causa se define como multifactorial, puesto que su manifestación depende de la suma de factores genéticos y ambientales que afectan la evolución del trastorno (Larraguibel, 2013); estos últimos referidos a la familia, la escuela y sociedad en general, configuran un rol determinante en la expresión sintomatológica del cuadro, al influir en su exacerbación, mantención o evolución (Padilla, 2011). En el contexto familiar desde el cual se abordará esta investigación, se pueden identificar diversos

aspectos que intervienen en el curso del TDAH tales como la disfunción familiar, el status socio económico bajo, la violencia, el estrés y la depresión (Padilla, 2011), del mismo modo las características del trastorno terminan por afectar el entorno del niño, produciendo niveles altos de stress en parientes y conflictos entre padres e hijos u otras figuras cercanas, aumentando expectativas negativas por parte de los padres en relación al comportamiento del niño/a (Barkley, 2014).

De esta manera, el contexto familiar influye de manera bidireccional en sus dinámicas llegando a intervenir de manera positiva o negativa en la manifestación de los síntomas y nivel de funcionamiento del niño/a (Barkley, 2014), afectando su estado emocional, conductual y académico. (Foley, 2011 en Delgado, Rubiales, Etchepareborda, Bakker & Zuloaga, 2012), por lo que se vuelve fundamental que el tratamiento y evaluación considere las diferentes dimensiones y ámbitos en los que el niño/a se desenvuelva (Larraguibel, 2013) y que exista un clima adecuado dentro de la familia que satisfaga las necesidades y constituya interacciones participativas entre sus miembros (Torío López, Peña Calvo, Rodríguez Menéndez, 2008 en Delgado et al., 2012).

Desde el enfoque constructivista evolutivo, se trabaja en base a la comprensión de la persona como un ser activo en la organización de su identidad y construcción del mundo (Sepúlveda, 2013), sin embargo en el caso de niños/as con TDAH este proceso se elabora desde un contexto de desequilibrio, debiendo trabajar en base a la flexibilización de estructuras psíquicas y toma de conciencia sobre la problemática por parte del niño/a y de su entorno familiar el que se configura como apoyo fundamental para el logro de metas y restablecimiento del equilibrio psíquico (Oróstica et al., 2015). Para lograr esta finalidad, resulta importante considerar y acceder a la significación que el niño/a le otorga a la realidad, considerando la etapa de desarrollo en la se encuentra, puesto que las características a nivel cognitivo, emocional, social y moral dependerán de las metas evolutivas esperadas para su edad (Sepúlveda, 2013).

Desde este marco se utilizan diversas estrategias dependiendo del caso y de las dificultades adicionales que el niño/a con TDAH pueda estar presentando y que intervengan de algún modo en la presentación de los síntomas (Oróstica et al., 2015). Sin embargo, las más utilizadas son las narrativas, puesto que a través de ellas el niño/a es capaz de estructurar y representar sus experiencias siendo posible conocer cómo elabora y simboliza su propio mundo (Sepúlveda, Alcaino, García, Alcaino, Benzi, Castro & Osorio, 2012),

observando desde donde se identifica y comprende la problemática (Sepúlveda, 2013). Frente a esta situación, se configuran las pruebas narrativas como una forma de acceder a los principales significados que el niño/a otorga a su historia personal, basadas en la proyección subjetiva que permite una aproximación a los contenidos representativos y la dinámica interna, en cuanto a motivaciones y mecanismos defensivos se refiere (Weinstein, 2013).

Una de las técnicas proyectivas más utilizadas en el área infanto juvenil a nivel nacional, es el Test de Apercepción Temática Infantil con figuras de animales (CAT-A), esta prueba utiliza un estímulo visual a partir de una serie de láminas con dibujos de animales en distintas situaciones con las que se debe crear una historia, los animales en las ilustraciones proporcionan que sea más sencillo para el niño/a identificarse y representar situaciones y emociones, permitiendo la comprensión de sus principales tendencias y relaciones con figuras relevantes de su entorno familiar (Baringoltz, 2003).

En este sentido la presente investigación tiene el propósito de profundizar en torno a los significados que los niños/as entre 7 y 10 años de edad, diagnosticados con TDAH atribuyen a su familia, desde el contenido de las experiencias e interacciones que transmiten en sus narraciones.

La edad escogida para esta investigación se debe a la gran prevalencia que existe de este trastorno en la etapa escolar en la que se expresan de forma más notoria los principales signos del cuadro, debido a las “nuevas exigencias y requerimientos de adaptación a la que los niños se ven enfrentados” (Sepúlveda & Capella, 2010, p. 44), lo cual conlleva a dificultades en el ámbito académico y relacional tanto con los pares, como con profesores y padres, aumentando de esta forma las consultas a profesionales de la salud durante este ciclo del desarrollo (Hidalgo & Sánchez 2014).

De este modo se pretende contribuir a la literatura existente sobre este tema, aportando más evidencia desde la subjetividad y configuración que el niño/a realiza sobre su entorno familiar y las relaciones que se establecen, las que pueden llegar a ser importantes y decisivas para el desarrollo del niño/a y la evolución de sus síntomas. Para acceder a los significados y modo en que el niño/a constituye su mundo, se utilizarán como instrumento las narrativas emitidas a partir de la aplicación del Test de Apercepción Temática Infantil con Figuras de Animales (CAT-A).

A partir de esto la pregunta que se desarrolla es ¿Cuáles son las significaciones que niños/as entre 7 y 10 años diagnosticados con TDAH realizan sobre sus familias a través de las historias emitidas en la prueba de Apercepción Temática Infantil con Figuras de Animales (CAT-A)?

Esta pregunta tiene grandes implicancias en la comprensión de este trastorno, aportando nueva información acerca de la temática desde un abordaje poco explorado en los términos en que aquí se plantea; también se pretende contribuir en relación con: evaluación y tratamiento de estos casos, objetivos específicos que se pueden plantear en psicoterapia y estrategias que suponen un aporte al bienestar del niño/a.

Para lograr estos objetivos es que el presente estudio se encuentra enmarcado desde el enfoque constructivista evolutivo, el cual permite abordar la problemática desde el desarrollo psicológico, considerando al niño como un ser activo que construye y entrega significados a las situaciones y relaciones que se conforman en su mundo y desde lo evolutivo, en torno a las características y metas propias de la etapa del desarrollo en la que se encuentra funcionando, de acuerdo a principios regulares de estabilidad y cambio (Sepúlveda, 2005).

De esta forma el niño/a con TDAH, se entiende como un ser que se encuentra fijado en etapas previas de su desarrollo, con dificultades en el avance personal y con escasa adaptación a las demandas del medio desde los criterios psicopatológicos abordados en el constructivismo evolutivo, (Sepúlveda & Capella, 2010).

Por otro lado, la familia se entenderá como un eje primordial para el niño/a, sobre todo a la hora de la realización de psicoterapia con el objetivo de lograr un equilibrio tanto interno como externo, posibilitando de esta manera el bienestar psíquico y la adaptación al medio (Sepúlveda, et al., 2012).

Finalmente, como aproximación metodológica se utilizará el enfoque cualitativo por medio de análisis de contenido de diez narrativas producidas a través de la aplicación del CAT-A, con el objetivo de acceder desde las experiencias intersubjetivas a las representaciones que el niño/a brinda al contexto familiar y las dinámicas relacionales que se generan dentro de este.

Marco Teórico

Constructivismo Evolutivo

El constructivismo se basa en una posición epistemológica que implica un modelo integrador al proponer una idea del ser humano y de la realidad, con una fuerte participación en el campo de la psicología (Feixas y Villegas, 2000). La premisa central de este enfoque refiere a que es el sujeto quien activamente construye el conocimiento del mundo exterior a partir de sus propias percepciones, siendo la realidad interpretada de diferentes formas y desapareciendo la idea de poder llegar a adquirir un conocimiento “verdadero” acerca de esta (Feixas y Villegas, 2000). Feixas y Villegas (2000) al igual que Sepúlveda (2013), lo han denominado constructivismo crítico o moderado, puesto que aun cuando considera que construimos nuestra realidad, cree al mismo tiempo que existe una “realidad ontológica objetiva” e independiente de la conciencia, pero que sin embargo es solo posible acceder a ella desde la interpretación y significado que la persona le otorga.

Desde este enfoque se reconoce a Jean Piaget como uno de los teóricos más destacados e influyentes al contribuir desde la epistemología genética (Lyddon, 1998), desarrollando uno de los mejores modelos para la teoría constructivista del conocimiento. Esta epistemología enfatiza y se aproxima tanto a la formación como al significado del conocimiento (Rychlak, 1988), estudiando sus mecanismos de evolución y los estadios de una ciencia en función de su desarrollo (Piaget, 1957; en Sepúlveda 2013).

El constructivismo basado en el pensamiento Piagetiano, entrega una postura integradora para su fundamentación teórica y la construcción de significados por parte del sujeto, que incluyen la visión desde la biología (la relación de sujeto con el ambiente), la filosofía (relación del sujeto con el objeto) y la psicología (la relación del sujeto con los otros), entendiendo la actividad de significar, concepto central desde este enfoque, en su origen físico, social y de sobrevivencia, dependiente de otro que la reconozca (Kegan, 1994; en Sepúlveda, 2013), relacionándose de esta manera con el equilibrio entre sujeto y objeto, es decir del sí mismo y del otro, permitiendo a la persona conformar su realidad e ir construyendo el movimiento fundamental de la personalidad (Sepúlveda, 2013).

En esta línea se percibe el conocimiento como una construcción prolongada en el tiempo por intercambios entre el sujeto y el ambiente desde el punto de vista biológico y entre el pensamiento y el objeto desde el punto de vista cognoscitivo (Sepúlveda et al., 2012); destacando su cualidad dinámica y direccional, puesto que las estructuras que lo componen están sujetas a transformaciones en su organización a través del tiempo, en la dirección de una mayor complejidad y abstracción (Lyddon, 1998), estructurándose en sistemas jerárquicos y autoorganizados (Sepúlveda et al., 2012). Piaget (2004) planteaba que para conocer un objeto era necesario que el sujeto actuará sobre él y lo transformara, así la realidad (objeto) llegaría a conocerse al poder construir sistemas de transformación que ocurrirían sin objetos, es decir basadas en sus propias estructuras de conocimiento (Feixas y Villegas, 2000).

El enfoque constructivista evolutivo destaca, además, la construcción de significados a través de procesos de transformación y cambio, considerando las variantes evolutivas, a este respecto se destaca el papel de la persona como un ser activo que construye su propia realidad y que va evolucionando a través de diferentes etapas, de acuerdo con principios regulares de estabilidad y cambio, generando en ambas ideas una concepción de proceso creador y/o desarrollo (Sepúlveda, 2013).

Un aspecto central desde esta línea teórica es el desarrollo entendido como proceso creativo y dinámico de cambio cuantitativo y cualitativo que se produce a lo largo del tiempo, a través del cual la persona constantemente reestructura su organización personal en interacción con el medio (Sepúlveda y Capella, 2010; en Sepúlveda 2013), moviéndose desde estructuras inestables y débiles a otras más estables y fuertes (Rychlak, 1988), creando totalidades configuradas y organizadas en una complejidad creciente (Sepúlveda y Capella, 2010), en la medida que la persona continua construyendo formas de dar sentido al mundo más poderosas a nivel epistemológico (Lyddon, 1988).

En este sentido se destaca el rol sustancial de la persona como un ser activo, auto-constructor, abierto y en desarrollo (Lyddon, 1988), que integra a sus esquemas preexistentes los nuevos datos producidos en el intercambio entre la actividad del sujeto y las reacciones del objeto (Sepúlveda, 2013) en una organización más articulada (Sepúlveda y Capella, 2010). Entendiendo a los esquemas como la estructura básica de acción, que abarca lo común entre acciones diferentes y análogas (Rychlak, 1988) y que permiten cierta regularidad en la conducta (Feixas y Villegas, 2000); estos esquemas sin embargo no son concebidos como innatos en el ser humano, sino como construcciones realizadas en el

desarrollo y que conforman la mente humana como partes interrelacionadas de una estructura más amplia, siendo el acto de construir lo innato al sujeto, quien es capaz de crear nuevas estructuras a partir de otras anteriores como resultado de un proceso de transformación desde lo más simple a lo más complejo, en relación a las propias acciones y conceptos por intentar funcionar en un ambiente cambiante (Sepúlveda, 2013). De este modo las estructuras pueden variar, crecer y desarrollarse, perteneciendo a cada estadio del desarrollo en un conjunto que se va dando de modo secuencial (Piaget 1998; Sepúlveda, 2013), entendiendo los estadios como fases sucesivas de procesos regulares que se reproducen en el ámbito del comportamiento y la conciencia (Piaget, 1983; en Sepúlveda, 2013).

Los factores influyentes en el desarrollo de los esquemas señalados serían por tanto el entorno físico y social, la maduración neurológica de la persona, entre los cuales existe una interdependencia mutua en la construcción de experiencias (estructuras), y el proceso de equilibración (Feixas y Villegas, 2000; en Sepúlveda 2013). Este último corresponde a un concepto central en este enfoque, puesto que da cuenta de una compensación realizada por las actividades del sujeto como respuesta a las perturbaciones del medio (Piaget, 1991), como un proceso indispensable en el desarrollo (Piaget, 1998), puesto que favorece la adaptación del sujeto, la cual se entiende como la estabilidad en la organización de un sistema que se encuentra en intercambio con su medio (Piaget, 1995, 2004).

En este proceso de equilibración en que la persona interactúa con el medio para lograr organizarse a sí mismo de manera cada vez más adaptativa en referencia al contexto en el que se desarrolla, intervienen dos procesos centrales: la asimilación y la acomodación (Sepúlveda, 2013). La asimilación refiere a la incorporación de nuevos datos del exterior (acontecimientos, objetos, etc.) a las estructuras de conocimiento ya construidas en la persona y la acomodación se refiere a la modificación de estas estructuras ya construidas en función de los datos externos (Piaget, 1991), es decir en la primera el sujeto impone a los datos exteriores los esquemas de sus propias estructuras estrechando el alcance de sus constructos (Feixas y Villegas, 2000), sin discontinuidad con el estadio anterior (Sepúlveda, 2013) y en la segunda el sujeto se adapta al ambiente, llegando a cambiar sus estructuras a través de un aflojamiento en sus constructos (Feixas y Villegas, 2000), al descubrir que sus esquemas ya no son adecuados a las demandas de la realidad (Sepúlveda, 2013).

De este modo el proceso de equilibrio implicaría la construcción de esquemas de conocimientos sobre la base de la incorporación (asimilación) de elementos exteriores a sus propias representaciones mentales previas, los que al incorporarse realizarían una acomodación según sus características particulares, modificando el comportamiento como resultado de la experiencia (Sepúlveda et al., 2012), de acuerdo con los requerimientos tanto de la persona como del ambiente (Sepúlveda y Capella, 2010). Así ambos procesos, asimilar y acomodar, permiten hacer permeable el sistema de constructos y disponer de una movilidad dinámica y estable a la vez (mejor adaptación al medio), que se encuentra a la base del cambio estructurante (Feixas y Villegas, 2000).

Así tanto la asimilación como la acomodación logran el equilibrio al estar en una permanente reciprocidad y coordinación, de modo que no se produzcan distorsiones en la construcción, para lo cual es necesario el logro de la reversibilidad, la que posibilita la toma de perspectiva considerando otros puntos de vista y que conlleva a la descentración de la persona que implica la adaptación, integrando el mundo y al otro al sí mismo en la construcción de su identidad (Sepúlveda, 2013)

En este proceso el sujeto intenta cambiar de algún modo al mundo exterior o su propia posición en relación con su entorno, lo que implica no solo a los esquemas cognitivos, sino que también a los afectivos, a los cuales Piaget brinda una cualidad energética diferenciada del papel estructural de los esquemas intelectuales del pensamiento entre los que existe una constante interacción (Rychlak, 1988). La afectividad por tanto nos mantiene en movimiento y orienta nuestro comportamiento teleológico, que hace referencia a la búsqueda u orientación a metas, necesario para el funcionamiento de la inteligencia, en cuanto al interés y motivación afectiva que exista de por medio, los cuales son el móvil de todo (Piaget, 2004).

Siguiendo esta idea toda acción en el comportamiento implicaría motivos y metas valoradas, respondiendo a una necesidad, la que según Piaget (1991) se produce porque algo en el medio externo se ha visto modificado, lo que hace que sea necesario reajustar la conducta, considerándolas por tanto como expresiones de desequilibrios, los que se basan en dificultades de ajustamiento entre el sujeto y los objetos o de coordinación entre los subsistemas y entre la diferenciación y la integración de esquemas (Piaget, 1998). Estos desequilibrios se generan en la presentación de contradicciones o conflictos internos o externos, que no pueden ser incorporados por la persona, ya sea porque se produce una perturbación externa excesiva no comprensible o bien dado que la persona tiene esquemas

que son insuficientes, a los cuales les falta conocimientos para resolver el problema (Sepúlveda y Capella, 2010). Ante éste, el individuo genera motivos para rectificar el desbalance (dar equilibrio), a través de la asimilación de nuevos elementos y una acomodación que de coherencia al sistema, progresando así a niveles más estables y complejos de estructura y generando reequilibraciones (Sepúlveda y Capella, 2010), que buscan restablecer el equilibrio entre el hecho nuevo que ha desencadenado la necesidad y la organización mental del sujeto, produciendo una conducta nueva que tiende a un equilibrio más estable que el que existía antes de la perturbación a lo que se denomina “reequilibración maximizadora” en cuanto es la reequilibración con las mejoras obtenidas (Piaget, 1998)

Los desequilibrios por tanto desempeñan una función desencadenadora de la actividad humana, en el sentido que instan a los sujetos a buscar nuevos conocimientos, logrando una adaptación cada vez más precisa a la realidad (Piaget, 1991), que conlleva a las personas bien ajustadas a ser auto-aceptadoras, deseosas de acomodarse y por sobre todo realistas acerca de la vida (Rychlak, 1988).

En el transcurso del desarrollo los periodos de desorganización y fluctuaciones en la experiencia son una parte natural y necesaria del desarrollo, en cuanto constituyen un motor de búsqueda, sin el cual el conocimiento continuaría siendo estático (Piaget, 1998). Los desequilibrios transitorios por tanto serían esperables y posteriormente resultarían en las ya nombradas reequilibraciones maximizadoras, que reorganizarían los significados, ampliando los contenidos y logrando mayores diferenciaciones en su comprensión, abarcando de manera más amplia el fenómeno conflictivo que no logra ser incorporado al sistema de conocimiento por parte de los esquemas previos, progresando a construcciones más diferenciadas y descentradas (Sepúlveda, 2013), a través de regulaciones compensatorias de la acción por medio de la repetición o corrección, construyendo representaciones nuevas sobre las previas (Piaget, 1998). Es importante considerar en la resolución de desequilibrios en cualquier etapa del desarrollo, los métodos de análisis y reflexión de las personas, así como las estrategias de enfrentamiento (Sepúlveda, 2013).

Los desequilibrios entre las estructuras podrían no llevar a regulaciones y por tanto a las reequilibraciones, lo que generaría un permanente desequilibrio en las estructuras ya sean cognitivas, afectivas, sociales o morales (Rychlak, 1988), lo cual es comprendido por Piaget (1991) como la constitución de estados patológicos, orgánicos o mentales. Estos desequilibrios permanentes llevarían por tanto a sentimientos de debilidad y poca fuerza de

voluntad, perdiendo la capacidad de la persona por dirigir su comportamiento con intencionalidad en una línea de acción consistente, generando desajustes con el medio (Rychlak, 1988). A este respecto destacan como elementos centrales de psicopatología, los desequilibrios en las estructuras lógicas, provocados por el desbalance entre asimilación y acomodación, donde el predominio de la asimilación aumenta la fantasía, el egocentrismo y las características autistas, mientras que un exceso de acomodación presentaría una personalidad siempre cambiante con labilidad afectiva (Rychlak, 1988). En relación a esto, Ronen (2001) evaluó a niños a través de la habilidad que tenían para aproximarse a la experiencia, dividiéndolos en dos grupos, los con déficit para abrirse a la experiencia, que presentarían dificultades para asimilar lo nuevo, con esquemas previos rigidizados, caracterizados por tener problemas emocionales y conductas evitativas causadas por ansiedad, temor y traumas y los niños con déficit para delimitar las experiencias, grupo en el que se encontraría la muestra de estudio de esta investigación, quienes presentarían una excesiva flexibilidad en los esquemas, conllevando a una permanente acomodación de los estímulos externos con gran inestabilidad tanto emocional como conductual, con dificultad de atención, impulsividad, agresividad, negativismo, oposición, hiperactividad e inatención (Sepúlveda, 2013).

Rychlak (1988) comprende como otro punto central la fijación de estructuras rígidas de pensamiento en etapas anteriores del desarrollo, lo que no permite la superación del egocentrismo, no logrando la descentración y por tanto llevando al sujeto a experimentar un desajuste social al no incorporar las demandas y normas de los grupos sociales, dificultando la adaptación (Sepúlveda, 2013).

Finalmente sería esencial para el ajuste del individuo al medio, la adquisición de una imagen personal e identidad de sí mismo realista, produciéndose los desajustes al desarrollar una sobrevaloración o desvalorización del sí mismo, llevando a estructurarse esquemas poco coherentes e incompletos (Rychlak, 1988). En este sentido la desadaptación se daría al negar la realidad, por reprimir aspectos del sí mismo que desagradan, desbalanceando la estructura personal y produciendo contradicciones (Sepúlveda, 2013).

La psicopatología evolutiva implica que los trastornos dependerán de la etapa de desarrollo en la cual se encuentre la persona, conllevando a un desajuste en torno a las metas esperadas en cada etapa y por otro lado también concibe la evolución de los trastornos a través del tiempo en interacción con el ambiente, pudiendo lograrse el equilibrio, a partir del

manejo y tratamiento otorgado remitiendo, manteniendo y/o agravando la sintomatología (Sepúlveda, 2013).

En este sentido es central desde un enfoque constructivista evolutivo que en psicoterapia se observen los diferentes movimientos evolutivos que tiene el desarrollo psicológico, considerando la organización de este, con mayor o menor restablecimiento del equilibrio, para la planificación de las intervenciones clínicas que favorezcan el proceso de crecimiento y guíen a la persona a descubrir nuevas formas de significar la relación del sí mismo con la realidad (Sepúlveda et al., 2012).

Trastornos de Déficit Atencional con Hiperactividad

Aspectos Generales del TDAH

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo con inicio en la infancia, caracterizado por dificultades en la atención, excesiva actividad motora y descontrol de impulsos, estos síntomas se presentan desajustados según lo esperado para la edad y nivel de desarrollo en el que se encuentra el niño/a, interfiriendo en el funcionamiento académico, social y/o ocupacional (Barkley, 2014).

La definición como diagnóstico utilizada actualmente se encuentra descrita en el Manual de la Asociación Americana de Psiquiatría en su quinta versión (DSM-V) y en la Clasificación Internacional de Enfermedades en su décima versión (CIE-10), presentando diferencias entre ambas en cuanto a subtipos y criterios adicionales (Banaschewski, Becker, Dopfner, Holtmann, Rosler & Romanos, 2017). Por un lado, el DSM-V presenta cambios en cuanto a los descriptores del trastorno en relación a versiones anteriores, exponiendo características sintomatológicas en adolescentes y adultos, menor relevancia en las distinciones realizadas por subtipos (inatento, hiperactivo-impulsivo y combinado), debido a que estos no son estables en el tiempo, dependiendo del desarrollo y la edad de inicio del trastorno, la cual se elevó hasta antes de los 12 años de edad; por otro lado en el CIE-10 se denomina trastorno hiperactivo, no distinguiendo entre subtipos y teniendo descriptores más restrictivos (Abufhele, Rothhammer, & Carrasco, 2016). Ambas clasificaciones coinciden en sus respectivos diagnósticos en que la expresión de síntomas debe

observarse en más de un contexto y que estos generen un deterioro en el funcionamiento académico, social y/o laboral (Thapar & Cooper, 2016).

En torno a los aspectos recientemente expuestos es importante considerar que la presentación clínica del TDAH es variable según el periodo evolutivo en el que se encuentre la persona (Abufhele, Rothhammer, & Carrasco, 2016), de este modo en general con el aumento de la edad la hiperactividad tiende a disminuir, manifestando en su lugar un sentimiento de inquietud o intranquilidad interno, mientras que la falta de atención, impulsividad, desorganización y dificultades en las relaciones siguen persistiendo (Leung & Hon, 2016). Del mismo modo los sujetos diagnosticados con TDAH pueden diferenciarse entre ellos en relación con la expresión y combinación de los síntomas centrales, el nivel de gravedad y por la presencia de comorbilidades, además de factores individuales, familiares y sociales que influyen en la manifestación de los síntomas (Thapar & Cooper, 2016).

Respecto a la comprensión del trastorno, diversas fuentes de investigación apuntan a alteraciones de la función ejecutiva y déficit en el control inhibitorio, lo cual afectaría las áreas correspondientes a la atención mantenida, la planificación, la memoria de trabajo, la capacidad de inhibición de respuestas (Cunills & Castells, 2015) y la vigilancia, lo cual dificulta la flexibilidad cognitiva, la organización, la capacidad de alerta y el procesamiento de información temporal (Oróstica, González & Halpern, 2015). Además, se observa un déficit motivacional, el cual consiste en la preferencia de las personas con TDAH por aquellas recompensas más inmediatas y grandes, pero poco probables que aquellas más tardías y pequeñas, pero más probables (Cunills & Castells, 2015)

El TDAH ha generado una alta cantidad de estudios a su respecto debido principalmente a la gran prevalencia que genera en la población infantil y adolescente a lo largo del mundo, la cual es variable dependiendo de diversos factores que se encuentran asociados tales como la edad y género de las poblaciones estudiadas, áreas geográficas y los criterios diagnósticos utilizados (Leung & Hon, 2016), además influyen las diferencias metodológicas de cada estudio y los instrumentos empleados para medir los síntomas (Hidalgo & Sánchez 2014). De este modo la prevalencia resulta más elevada en aquellas investigaciones en que se utilizan los criterios diagnósticos establecidos en el DSM en relación con los expuestos en el CIE, puesto que este último alberga criterios más restrictivos capturando a grupos más graves y por lo tanto su frecuencia es menor que la presentada por el DSM, también sucede en aquellos estudios que incorporan más varones, puesto que en estos es más

frecuente su manifestación, considerando además que el trastorno se asocia negativamente con la edad ya que la sintomatología comienza a declinar con los años, poniendo de manifiesto la importancia de factores socioculturales en el diagnóstico (Cunill & Castells, 2015).

De este modo la American Psychiatric Association (2013) estima una prevalencia aproximadamente del 5% de los niños y del 2,5% de los adultos en población mundial, en Chile sin embargo, como se mencionó al comienzo de esta investigación se tienen cifras relativamente altas puesto que, significan que en un curso de 30 alumnos, 3 de ellos podrían tener TDAH, aún más si se considera que en un curso se pueda llegar a reportar que existe un porcentaje mayor a 20% de niños con TDAH, lo que genera cuestionarse el diagnóstico, siendo posible que se encuentre errado un número alto de casos (Carrasco, 2014).

Etiología

El TDAH se establece como multifactorial, conjugando factores genéticos y ambientales que interactúan en la expresión del trastorno, dando cuenta de una alta tasa de heterogeneidad etiológica, debido a los diversos agentes que se encuentran implicados en este proceso, entre los que destacan, factores genéticos, diferencias en la estructura cerebral, factores ambientales tales como la exposición a ambientes tóxicos durante el desarrollo cerebral, factores dietéticos, factores prenatales y perinatales y estresores psicosociales (Banaschewski et al., 2017).

Respecto a los factores genéticos, se menciona que el TDAH posee un alto índice de heredabilidad de alrededor del 76%, teniendo un riesgo del 5% al 9% de desarrollar el trastorno cuando se tiene algún pariente en primer grado con TDAH (Thapar & Cooper, 2016). Dentro de estos factores, también se han realizado diversas investigaciones con el objetivo de descubrir los genes que se encuentran mayormente asociados, postulando la hipótesis que establece un desbalance en los sistemas dopaminérgicos, noradrenérgicos y serotoninérgicos (Thapar & Cooper, 2016), sin embargo las propiedades encontradas en estos al igual que en la enzima catecol-o-metiltransferasa y la proteína asociada al sinaptosoma, que también se encuentran asociadas al TDAH, solamente explicarían el 3% de la variabilidad del fenotipo (Cunill & Castells, 2015). En la actualidad los estudios se encuentran dirigidos a revelar la influencia del genoma completo, pero hasta el momento

no han encontrado variantes genéticas comunes, lo que evidencia que en caso de existir probablemente su efecto sea pequeño (Cunill & Castells, 2015). En el caso de estudios sobre anomalías estructurales y funcionales en el cerebro, se observa una correlación entre la gravedad de los síntomas del TDAH y la pérdida de volumen en las áreas prefrontales, ganglios basales y el cerebelo, estas anomalías se desarrollan en diferentes grados en la población de pacientes (Banaschewski et al., 2017).

Por otro lado, los factores ambientales logran evidenciar causas que pueden llegar afectar la toma de decisiones clínicas, las prioridades de salud pública y la conducta de pacientes (Thapar & Cooper, 2016), evidenciando la importancia de su estudio, debido a estas causas y a la bidireccionalidad que poseen estos factores ya que tal como plantea Banaschewski et al., (2017) la expresión del TDAH puede llevar muchas veces a una mayor exposición de algunos de los factores ambientales mencionados, como por ejemplo reflejan estudios de interacción negativa entre madres e hijos con TDAH, los cuales serían el resultado de los síntomas en la primera infancia y a su vez esta hostilidad termina influyendo en el curso posterior del trastorno, estableciendo la relevancia de seguir realizando investigaciones al respecto.

Estos factores por lo tanto, incidirían en el curso y pronóstico del trastorno, ya que los problemas severos de conducta y los problemas de autoestima se relacionan con ellos, puesto que a partir de la significación que le otorgan a estas experiencias y vínculos, es que comienzan a definirse y construir su propia imagen personal la que podría verse deteriorada o afectadas por estas vivencias, al mismo tiempo que impacta y es impactada por desmotivaciones a nivel escolar, “lagunas” importantes en los conocimientos y dificultad para resolver conflictos de manera eficaz y armónica (Padilla, 2011)

La presencia de factores biológicos y psicosociales señalan la importancia de realizar un diagnóstico y tratamiento multimodal que considere aspectos individuales, familiares y sociales y de esta manera mejorar el pronóstico del TDAH (Larraguibel, 2012)

Diagnóstico

Según Hidalgo & Sánchez (2014) y Delgado et al., (2012) es en la etapa escolar entre los 6 y 12 años donde se observa un aumento en las consultas y evaluaciones realizadas por profesionales de la salud mental y neurológica, debido a las dificultades presentadas a nivel

académico, comportamental e interpersonal que se evidencian en el niño/a. En este contexto, el diagnóstico del TDAH es principalmente clínico y por exclusión, basado en una profunda anamnesis y observación al paciente, además de la evaluación de diagnóstico diferencial, considerando la relevancia de la comorbilidad que suele acompañar a este trastorno (Larraguibel, 2012).

El diagnóstico implica un proceso complejo el cual necesita de un análisis evolutivo que considere múltiples contextos y datos de información reportados sobre la sintomatología expresada (Abufhele, Rothhammer & Carrasco, 2016). A este respecto algunos autores como Banaschewski et al., (2017), Thapar & Cooper (2016), Hidalgo & Sánchez (2014) y Carrasco (2014), explicitan la importancia de indagar en detalle durante la entrevista sobre los síntomas centrales que se presentan, la edad de inicio de estos, la duración, evolución, los contextos en los cuales se han observado y el funcionamiento del niño/a y su familia, además de integrar la historia de desarrollo del niño/a, la existencia de enfermedades medicas anteriores, la historia familiar, contexto escolar y rendimiento, diagnósticos diferenciales y presencia de comorbilidades con otra psicopatología psiquiátrica; esta información deberá ser entregada por más de un informante, quienes han observado sus síntomas tanto en el hogar como en la escuela, por lo que comúnmente se tratara de los padres, profesores u otros familiares cercanos y de esta forma analizar si la sintomatología reportada se puede atribuir y encajar con los criterios diagnósticos descritos en el DSM-V o CIE-10, dependiendo del manual de clasificación que utilice.

Los profesionales pueden recurrir a instrumentos y/o herramientas que los ayuden a llevar a cabo el diagnóstico, tales como entrevistas semi estructuradas o estructuradas, lista de verificación de los síntomas, cuestionarios específicos al trastorno, los cuales son completados comúnmente por padres y profesores, pruebas psicológicas, y pruebas de laboratorio o auxiliares, las cuales sirven para indagar sobre posibles enfermedades somáticas subyacentes o para el diagnóstico diferencial con otros trastornos psiquiátricos (Banaschewski et al., 2017).

El uso de escalas y cuestionarios aplicados generalmente a profesores y padres, suelen utilizar un lugar central en el diagnóstico puesto que permiten un trabajo sistemático y estandarizado de recopilación sobre los diferentes entornos en que se desenvuelve la persona, recabando más información sobre esta (Banaschewski et al., 2017), identificando el perfil sintomatológico individual y los efectos del tratamiento según los diversos ámbitos de funcionamiento del niño/a (Leung & Hon, 2016).

Sin embargo, estos son insuficientes para evaluar el origen y contexto de los problemas presentados (Abufhele, Rothhammer, & Carrasco, 2016), arrojando muchas veces datos falsos, puesto que en algunas ocasiones las personas son reacias a entregar respuestas que consideran negativas en cuanto al comportamiento de los niños/as (Banaschewski et al., 2017), por tanto “el diagnóstico no puede realizarse únicamente por la evaluación de cuestionarios” (Hidalgo & Sánchez, 2014, p. 614), puesto que estos no constituyen el diagnóstico por sí solos; requiriendo una evaluación clínica que tenga en cuenta la información entregada por profesores, otros profesionales correspondientes al área educacional, la familia y la observación directa del funcionamiento conductual, emocional y cognitivo del niño/a (Valenzuela, 2014).

De este modo se señala la relevancia de llevar a cabo una historia clínica y examen mental exhaustivos, acompañados de la exploración en detalle de antecedentes familiares para niños/as que manifiesten sintomatología que se asocie a un posible TDAH (Larraguibel, 2012).

En relación a los síntomas centrales para el diagnóstico de TDAH (inatención, hiperactividad e impulsividad), se debe mencionar entonces, que estos producen un desajuste del niño/a en relación con su entorno, puesto que se ve dificultada la adaptación al considerar que su comportamiento es inadecuado para el sistema (Padilla, 2011), provocando deterioro académico e interfiriendo con el aprendizaje y el rendimiento escolar, lo que en muchos casos puede llegar a manifestarse además con repitencias o incluso la deserción escolar (Abufhele, Rothhammer, & Carrasco, 2016). Además, se ven afectadas las relaciones sociales de la persona en diversos ámbitos, ya sea familiar, escolar y social, todo lo cual termina provocando una baja autoestima y falta de confianza en sí mismo/a (Delgado et al., 2012), acompañado de sentimientos de impotencia y baja motivación, que luego en la adolescencia y adultez pueden generar mayor riesgo de abuso de sustancias, trastornos comórbidos, tendencias suicidas y estar propensos a accidentes de tránsito (Leung & Hon, 2016). Es decir, el TDAH conduce a un deterioro en diversas áreas de la vida de las personas que presentan este trastorno, ya sea en el ámbito personal, social, académico y/o laboral (Banaschewski et al., 2017).

Por otra parte, es fundamental considerar el diagnóstico diferencial y las comorbilidades que están sujetas al TDAH, puesto que la sintomatología central es inespecífica y puede deberse a la presencia de otros cuadros psicopatológicos, enfermedades neurológicas e incluso estar asociadas a patologías pediátricas (Larraguibel, 2012).

En lo que respecta al diagnóstico diferencial, durante la etapa preescolar debe considerarse que la sintomatología no se encuentre relacionada a circunstancias propias del desarrollo, las que con el paso de pocos años desaparecerá o con condiciones particulares de algún contexto (Carrasco, 2014), que no le permitan al niño/a desenvolverse de forma segura y moderada para la adaptación al medio, debiendo buscar los estresores y factores desencadenantes (Larraguibel, 2012).

Así mismo el DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) establece que el trastorno debe distinguirse de esquizofrenia u otros trastornos psicóticos sin explicarse mejor por otros trastornos mentales; también debe diferenciarse de niños con niveles intelectuales altos, pero que presentan perfiles disarmónicos puesto que “pueden presentar dificultades en lenguaje y lectoescritura que los hacen ser vistos como distraídos y presentando conducta inquieta en la sala de clases” (Larraguibel, 2012, p.404). En el otro extremo, se tiene niños que presentan retardo mental, los cuales suelen ser desatentos e inquietos puesto que los desafíos presentados por el contexto son complejos en relación con sus propias capacidades, siendo importante diferenciar si el mal rendimiento se estaría produciendo por estos patrones o porque la capacidad de mantener la atención estaría interfiriendo, resultando esencial la evaluación de la historia clínica con énfasis en los hitos del desarrollo (Larraguibel, 2012).

Por último, también se tienen que descartar patologías neurológicas como la epilepsia infantil, donde las ausencias típicas o crisis, los hacen parecer distraídos durante las clases (Larraguibel, 2012) y enfermedades pediátricas tales como defectos sensoriales como la hipoacusia, desordenes hormonales o hematológicos, malos hábitos de sueño, malos hábitos o condiciones de estudio, insuficiencia cardíaca o respiratoria y deficiencias nutricionales (Carrasco, 2014).

En cuanto a la comorbilidad del TDAH, este presentaría en el 87% de los jóvenes diagnosticados, alguna otra condición asociada y en el 67% se tendría al menos dos, lo que vuelve a reforzar la idea de llevar a cabo un buen diagnóstico diferencial y evaluación clínica, para evitar llevar a cabo un inadecuado tratamiento que interfiera con el pronóstico de la persona (Abufhele, Rothhammer, & Carrasco, 2016).

Así, de acuerdo a diversas investigaciones como las reportadas por Larraguibel (2012) y Carrasco (2014), existe una alta comorbilidad con: los trastornos oposicionistas desafiantes (35%-50%), trastornos de conducta (25%), trastornos ansiosos (25%), trastornos del ánimo

del 3%-33%(depresivos, distimia y trastorno bipolar), trastorno específico de aprendizaje (15%-40%), trastorno específico del lenguaje (15%-75%) y trastornos adaptativos, sumándose en la adolescencia el trastorno por abuso de sustancia y de personalidad. El TDAH y el espectro autista ocurren con tanta frecuencia que también debe considerarse este, al igual que los tics y trastornos motores (Thapar & Cooper, 2016). Cabe señalar que los trastornos comórbidos constituyen factores de riesgo determinados para el desarrollo de más trastornos mentales (Banaschewski et al., 2017), siendo los trastornos de conducta los que producen un mayor riesgo neurocognitivo y peor pronóstico en niños con TDAH (Thapar & Cooper, 2016)

Respecto al pronóstico se puede determinar mediante investigaciones que solo alrededor del 5%-15% de personas con TDAH continuaron presentando el diagnóstico en la edad adulta, no obstante, en el 70% de los casos se continuaban presentando síntomas o deterioros funcionales, sin embargo, los hallazgos tienden a variar en todos los estudios debido a diferencias metodológicas, la muestra que se aborda, entre otras (Banaschewski et al., 2017). Sin embargo y a pesar de que en la mayoría de los casos suele mantenerse la sintomatología, hay quienes logran una buena adaptación en la adultez, sin evidencia de algún trastorno mental asociado (Larraguibel, 2012). En este sentido se pueden determinar factores que ayuden a predecir el curso del trastorno, tales como la gravedad en la expresión de los síntomas, el desarrollo de otros trastornos especialmente las vinculadas con conductas antisociales y el desarrollo de buenas relaciones con familiares y pares, desde un contexto que brinde seguridad, estimulación y contención (Hidalgo y Sánchez, 2014). Todo esto acompañado de un tratamiento preferentemente multimodal, para abordar las diversas áreas en las que se interactúa, de inicio temprano, adecuado a la edad y a las necesidades del niño/a (Banaschewski et al., 2017).

Características evolutivas de niños/as entre 7-12 años desde el enfoque constructivista evolutivo

Para el enfoque constructivista evolutivo desde el cual se posiciona esta investigación, es central comprender y caracterizar previamente la etapa del desarrollo psicológico en la que se encuentran los niños/as entre los 7 y 10 años de edad, que abarcan este estudio, puesto que permite entender de mejor manera lo que es el TDAH y sus manifestaciones clínicas

(Carrasco, 2014), distinguiendo los principales aspectos y desfases ocurridos en el desarrollo en comparación con lo esperado para su edad.

La edad de los niños/as de la muestra (7-10 años) corresponden a la etapa escolar que coincide con el ingreso al sistema educativo (7-12 años) (Piaget, 1991). Esta fase se vincula al cumplimiento de dos metas centrales para el niño/a, en primer lugar el desarrollo del pensamiento lógico que permitirá un conocimiento más objetivo y realista del mundo, dejando atrás su visión subjetiva, en conjunto con una resolución de problemas más efectiva; y en segundo lugar con el desarrollo de la socialización, en la que se espera poder integrarse al grupo social, incorporando sus normas y roles tanto sociales como morales, que permitirán el desarrollo de la cooperación y la responsabilidad con otros, así como una conciencia moral acorde a su comunidad y la regulación en la expresión de emociones e impulsos (Sepúlveda y Capella, 2010). De esta forma ambas metas conllevarán al niño/a al logro de un desarrollo personal integral y a su adaptación con el contexto en el que se desenvuelve (Sepúlveda y Capella, 2010).

Respecto al desarrollo cognoscitivo es importante señalar que este se caracteriza por la liberación del egocentrismo, lo que implica una descentración del razonamiento y una reflexión lógica que permite la coordinación de diversos puntos de vista entre sí y la organización de conceptos que obedecen a leyes generales, correspondientes a un pensamiento basado en operaciones, que involucran composición, reversibilidad, asociatividad e identificación, pero que sigue ligado a un concretismo de la realidad (Piaget, 1991). Además, se establecen operaciones racionales con noción de permanencia, seriación cualitativa, coordinaciones de relaciones análogas e idea de clase (Piaget, 1991).

Junto a lo anterior es posible observar el paso desde un pensamiento intuitivo a uno determinado por propiedades reversibles, otorgando mayor flexibilidad (Sepúlveda et al., 2012); también se desarrolla la construcción de explicaciones analíticas, entendiendo el todo a partir de la comprensión de sus partes, generando un pensamiento inductivo (Sepúlveda y Capella, 2010) y cada vez más abstracto, dado por el progreso en torno a un sistema de codificación y consolidación de las memorias en conjunto con el acceso a recuerdos, aumentando la cantidad de información que puede ser retenida y posteriormente evocada. (Carrasco, 2014),

Por otro lado la memoria de trabajo se robustece, lo que significa que sus actividades pueden ser sostenidas por más tiempo, incorporando más elementos y coactivarse con

otros canales de memoria de trabajo para realizar tareas paralelas (Carrasco, 2014), así mismo el niño/a logra mantener los procesos de atención y concentración por lapsus de tiempo más prolongados, favoreciendo el aprendizaje escolar y la adaptación (Sepúlveda y Capella, 2010), al inhibir las percepciones, pensamientos, acciones o emociones que no sirven al propósito que se tiene en mente (Carrasco, 2014). Finalmente, en torno a esta área del desarrollo, se debe señalar el despliegue con mayor rapidez del lenguaje, el que se complejiza y ayuda a una mejor interpretación en las comunicaciones, en conjunto con una mejor resolución de conflictos y la elaboración de un concepto de sí mismo basado en la valoración de las propias habilidades y aspecto físico al compararse con otros niños de su edad (Sepúlveda y Capella, 2010).

A nivel del desarrollo social existen dos progresos complementarios centrales, por un lado, la concentración individual al trabajar solo y por otro lado la colaboración efectiva cuando hay grupos de socialización, adquiriendo la capacidad de cooperación que se encuentra ligada al desarrollo de una toma de perspectiva cada vez más coordinada en la consideración de los puntos de vista de los otros (Piaget, 1991). Aparece el juego de reglas, el cual permite la comprensión de reglas fijas en la sociedad que al acatarse llevan a una adaptación con el medio y la entrega de seguridad social (Sepúlveda y Capella, 2010), en este mismo juego el “ganar” comienza a tener un sentido colectivo, en torno a alcanzar el éxito (Piaget, 1991).

Así, lo social, adquiere relevancia como una ventaja adaptativa por medio del sentido de pertenencia a un grupo, lo que favorece la capacidad de nuevas coordinaciones presentes a nivel cognitivo y emocional, por medio de la descentración (Piaget, 1991), otorgando una imagen particular más integrada, reconociendo habilidades, capacidades, intereses y limitaciones, y otorgando confianza personal al niño/a (Sepúlveda y Capella, 2010), que le permiten una mejor resolución de problemas y/o evitación de ellos, junto a la capacidad de empatía y toma de perspectiva para con otros, desde un yo seguro de sí (Carrasco, 2014).

En el plano emocional, existe una mayor identificación, regulación, diferenciación y expresión de emociones, una mejor capacidad de control de impulsos, que permiten la postergación de gratificaciones inmediatas, ligadas al mismo tiempo con la imagen personal y una mayor tolerancia a la frustración por medio de la reflexión y la empatía lograda al reconocer, comprender y compartir con otros (Sepúlveda y Capella, 2010)

Finalmente en el plano moral se desarrollan nuevos sentimientos, ligados al respeto mutuo, que favorece la cooperación del niño/a y que implica el progreso que se comienza a dar desde la heteronomía hacia la autonomía y el surgimiento de sentimientos de justicia y respeto por las reglas (Piaget, 1991), así comienza una transición desde una justicia retributiva que se enmarca en torno a las intenciones y circunstancias hacia una justicia distributiva, enfocada en la igualdad estricta (Sepúlveda y Capella, 2010), por tanto los valores morales estarán dados por la honradez, el sentido de justicia y la reciprocidad, constituyendo un sistema racional de valores personales, en el que aparece como regulación final la voluntad, la cual se encarga de aparecer frente a conflictos en el que interactúa el placer y el deber, reforzando la tendencia superior y débil (en este caso el deber) haciéndola triunfar por sobre la otra tendencia inferior y fuerte (en este caso el placer) (Piaget, 1991).

De este modo, es posible percibir las principales diferencias en diversos aspectos entre niños/as con TDAH y aquellos niños/as con un desarrollo evolutivo esperado para su edad. Según diversos autores como Hidalgo y Sánchez (2014), Carrasco (2014) y Padilla (2011), es común que el TDAH sea pesquisado durante los 7-12 años, puesto que coincide con el ingreso del niño/a al sistema escolar, donde aumentan los requerimientos y exigencias académicos, revelando las dificultades que presentan estos niños/as en distintos niveles de desarrollo para lograr una adaptación eficaz con el medio.

En la escuela, los profesores generalmente son quienes suscitan mayor demanda de evaluación diagnóstica y tratamiento para estos niños/as a quienes suelen reportar como “problemáticos” en comparación al comportamiento que mantienen sus compañeros (Padilla, 2011), esto debido principalmente a la expresión de su conducta caracterizada por levantarse frecuentemente de la silla, prestar poca atención en clases, desobedecer las instrucciones y/o presentar dificultades de organización y relación con sus pares (Barkley, 2014).

Estas manifestaciones conductuales provocan un quiebre en el esquema de funcionamiento establecido dentro de la sala de clases (Padilla, 2011) y suele ser la razón más recurrente de convocatoria de los padres por las autoridades escolares, generando en la familia y apoderados una doble demanda al tener que enfrentarse ya no sólo a los problemas en el hogar, sino a la carga que supone comprender y ayudar a sus hijos a adaptarse a los requerimientos académicos y sociales de la escuela (Barkley, 2014), lo que genera un alto nivel de estrés en las familias, quienes consideran habitualmente la casa como un “campo

de batalla”, puesto que para regular y manejar la conducta del niño/a con el fin de que obedezca las instrucciones y reglas, se generan discusiones que convierten el hogar en un ambiente complejo y en ocasiones hostil (Carrasco, 2014).

Estos comportamientos se suelen relacionar con la idea de inmadurez del niño/a, siendo a menudo sugerido por parte de la escuela repetir el año escolar, con la impresión de que así mejorará su conducta y rendimiento académico (Barkley, 2014). Lo que deja en evidencia un error común que se suele dar debido a la poca información que se maneja y/o desconocimiento acerca del cuadro, ya que el TDAH no mejora simplemente con el pasar de un año, debiendo considerar los aspectos propios de cada niño/a y su etapa de desarrollo para trabajar en base a estos, brindando un apropiado tratamiento, el cual en su mayoría incluirá la participación de profesionales como psicólogos, psicopedagogos, neurólogos y/o psiquiatras que propicien en base a un trabajo multidisciplinario en conjunto con la escuela y la familia un pronóstico positivo del cuadro, que en el mejor de los casos será la disminución de los síntomas o la desaparición de estos durante la adolescencia.

Para pretender una mejoría en los síntomas es fundamental, por tanto que padres y maestros se eduquen acerca de este trastorno y actúen en colaboración para desarrollar un plan de acción que tenga como principal objetivo el avance y bienestar del niño/a, siendo relevante en primer lugar definir el problema que se está presentando, con conocimientos para poder distinguir las manifestaciones de los síntomas centrales del TDAH de aquellos que pudiesen expresarse de forma similar o como cuadros comórbidos y de este modo tener claridad sobre las estrategias abordadas que deben ser pertinentes y eficaces a la problemáticas mencionadas (Carrasco, 2014).

Dentro de las características generales que presentan estos niños durante la etapa escolar se observan como ya se ha mencionado, un mal rendimiento y/o retraso en aprendizajes sobre todo en aquellas materias instrumentales tales como lectura, escritura y cálculo entre otras (Hidalgo & Sánchez, 2014), lo que conduce a que presenten en su mayoría una lectura lenta, mala comprensión lectora, escaso gusto por leer y fallas en el lenguaje o segundo idioma (Carrasco, 2014). También suelen presentar un escaso esfuerzo y autonomía frente a exigencias propias de esta edad, principalmente aquellas referidas a ámbitos escolares, como la organización y planificación de tareas, soliendo requerir de un tercero, (que suelen ser sus figuras de cuidado), como organizadores de sus deberes (Hidalgo & Sánchez, 2014)

A nivel emocional se distingue una baja tolerancia a la frustración y desregulación emocional, que conlleva a fluctuaciones en el estado de ánimo, en estas dos particularidades se evidencia que el contexto parece ser más determinante en el comportamiento del niño/a con TDAH que para otro que no tiene TDAH, además existe a nivel moral, dificultades en la capacidad reflexiva, lo que conduce a un bajo control de impulsos y la necesidad de gratificaciones inmediatas y falta de control inhibitorio, existiendo una pobre motivación y fácil aburrimiento frente a actividades propuestas y escasa formación de hábitos y disciplinas, tales como horarios de sueño, estudio, actividades extraprogramáticas y deportes, entre otras, frecuentando acciones que en un plazo inmediato producen placer, pero en el largo pueden llegar a convertirse en dañinas, como el estar muchas horas frente al computador, televisión o video-juegos (Carrasco, 2014).

Todas estas dificultades mencionadas tienden en muchos casos a empeorar aún más, cuando existen problemas en el ámbito social, las cuales suelen pasar inadvertidas por padres y/o médicos sin mayor relevancia (Carrasco, 2014). Para el grupo de pares estos niños se comportan de forma insoportable, entrometida y a menudo hostil con los otros, por lo que son rechazados por los grupos de juegos o trabajos (Barkley, 2014), también suelen ser aislados, hostigados o incluso llegar a sufrir episodios de bullying y encontrarse comúnmente involucrados en conflictos, debido a una mala resolución de estos, además en muchos casos todo esto se ve acompañado por el escaso desarrollo de empatía que tiene el niño/a con TDAH, lo que puede ocasionar aquella “indolencia” percibida por los demás ante los requerimientos como por ejemplo de peticiones de que deje de molestar (Carrasco, 2014).

Así, comienzan a emerger en el niño/a con TDAH frustraciones personales, relacionadas a una baja autoestima con falta de confianza en sí mismos/as, que pueden contribuir a exacerbar la sintomatología presentada (Hidalgo & Sánchez, 2014), o en algunos casos a aumentar el número de repitencias, menor puntaje en pruebas estandarizadas y mayor uso de servicios escolares complementarios para compensar estas dificultades, además de ausentismo y deserción escolar (Carrasco, 2014). Esto sumado a los rasgos distintivos que presentan en torno a la impulsividad e hiperactividad es el comportamiento temerario, con conductas peligrosas que elevan las tasas de consultas médicas de estos niños/as a los servicios de urgencia y hospitalizaciones, así como el mayor riesgo a que sufran fracturas

o accidentes por el proceder arriesgado de algunas de sus actuaciones (Abufhele, Rothhammer, & Carrasco, 2016)

En síntesis y desde una perspectiva constructivista evolutiva del comportamiento de niños/as con TDAH, se considera relevante tener presente que este trastorno correspondería a “detenciones o fijaciones del desarrollo en etapas previas, ya sea en algunas áreas de desarrollo o en forma global, con dificultades en avanzar en el desarrollo personal y con falta de adaptación a las demandas del medio” (Sepúlveda y Capella, 2010, p. 45).

Se requiere por tanto llevar a cabo un trabajo multimodal que se manifieste más allá del plano individual, incorporando a la familia (en especial a los padres y/o cuidadores principales) y al contexto escolar del niño/a en las estrategias de intervención, puesto que son variables que se encuentran en constante interacción e influyen en el trastorno y su tratamiento (Oróstica, González y Halpern, 2015). Una primera e importante función que se debe considerar por parte del profesional/es a cargo del tratamiento del niño/a es la psicoeducación para este y sus padres, informándolos acerca del cuadro y sus principales manifestaciones en cada etapa del desarrollo, enseñando las diferentes esferas que se ven afectadas en el TDAH como la personal, educacional, social y familiar, aclarando dudas e inquietudes y apoyando para la solución de dificultades con la implementación de diversas estrategias generales y específicas para cada caso (Larraguibel, 2012). De esta forma se llegaría a una “alianza terapéutica” con los padres para que se impliquen en el tratamiento y alcanzar los logros deseados, ayudando en el desarrollo de sus habilidades que les permitan reducir tensiones psicológicas y emocionales, el uso apropiado de métodos de disciplina y prácticas de comunicación adecuadas con sus hijos/as con TDAH (Grau, 2007).

Desde un enfoque de abordaje psicoterapéutico personal con el niño y apoyo familiar, el objetivo se centrará en estimular el desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral para lograr un equilibrio en su etapa evolutiva y flexibilizar las estructuras cognitivas para una mayor adaptación al medio (Sepúlveda, 2013). En el plano cognitivo la finalidad será tomar conciencia de sí mismo y su relación con la realidad, promover una imagen valorizada, fomentar la focalización y concentración y estructuración de los ambientes en que se desenvuelve; en lo afectivo favorecer la vinculación y base segura y fomentar la descentración de esquemas afectivos y desde el plano social y moral fomentar la toma de perspectiva, promover la inclusión en el mundo de los otros y favorecer la integración en la escuela (Oróstica, González y Halpern, 2015).

En el plano familiar que nos convoca especialmente en este trabajo se centra en recibir apoyo para el manejo conductual y el manejo en general de las distintas situaciones que viven niños/as con TDAH (Carrasco, 2014) realizando actividades de reforzamiento, habilidades de crianza y principios conductistas y en muchas ocasiones entrega de manuales escritos sobre estrategias de comportamiento para usar en casa (Oróstica, González y Halpern, 2015), enfatizando que las emociones propias de los padres muchas veces negativas cuando los niños/as no obedecen las normas, afecten las estrategias utilizadas (Carrasco, 2014)

Finalmente, se puede visualizar la relevancia y preponderancia que tiene el diagnóstico de TDAH en la vida y desarrollo de niños y niñas que lo presentan, debido a que además de los síntomas clásicos descritos por los manuales diagnósticos, generalmente conlleva dificultades que puede tener la persona consigo mismo y con su entorno, por lo que su desarrollo psicológico y su adaptación al medio se pueden ver alterados.

Vínculos y ambiente familiar

En diversas situaciones y dificultades en el ámbito clínico y psicosocial se ha demostrado la importancia de la interacción familiar al ser uno de los principales contextos de socialización durante los primeros años de infancia del niño/a, favoreciendo el desarrollo de su personalidad y de sus aspectos emocionales, cognitivos, sociales y morales (González, Bakker y Rubiales, 2014), además de elaborar pautas de interacción y funcionamiento en sus miembros, definiendo conductas y brindando elementos para el desarrollo psicosocial que contribuyen significativamente en el caso de niños/as con TDAH en sus tratamientos (Delgado et al., 2012), a este respecto es que cobra relevancia el rol de la estructuración del medio en el desarrollo integral del niño/a en conjunto con los aspectos afectivos involucrados en las relaciones interpersonales y en la estructuración del vínculo (Sepúlveda, 2013).

Desde el enfoque constructivista evolutivo, la constitución del ambiente se considera como un componente crítico en el desarrollo de aspectos funcionales como la asimilación, acomodación y equilibración del niño/a, debiendo contar con la existencia de regularidades que se introducen por medio de reglas establecidas en el hogar, ya sean explícitas o implícitas, como por ejemplo reglas de comportamiento o de hábitos, dando un carácter

constante, continuo, aislable y accesible al entorno familiar, que permite al niño prever los resultados de sus conductas y un desarrollo estable a nivel general (Lautay, 1985; Sepúlveda, 2013).

En este sentido al desaparecer estas regularidades o no ser percibidas como tales por los esquemas de los niños/as en patrones de afecto y acogida, no serían capaces de asimilar los acontecimientos surgidos en diversas situaciones dentro del hogar y a nivel social y por tanto no existiría una acomodación estable, entrando en un permanente desequilibrio, el cual no permitiría un desarrollo cognitivo, afectivo y social constante en el niño/a; lo que sería propio de ver en aquellas familias o contextos débilmente estructurados y en aquellos que se encuentran rígidamente organizados (Sepúlveda, 2013). En el primer caso (contextos débiles) estaría dado por la generación de sucesos novedosos e imprevisibles por parte del medio, que producirían en el niño/a un constante desequilibrio, debiendo asimilar continuamente los sucesos que al no verse incluidos dentro de regularidades provocarían que este no genere construcciones cognitivas que compensen el desequilibrio provocado, no siendo posible llevar a cabo la acomodación de la nueva información adquirida, mientras que en el segundo caso (contextos rígidos) al ser un medio previsible y sin sorpresas, produciría construcciones rígidas en el sujeto, implicando escasez de acomodación y asimilación limitando el desarrollo cognitivo (Sepúlveda, 2013).

En ambos casos expuestos los medios no serían favorables para el progreso y crecimiento de niños/as en sus diversas áreas de desarrollo, generando desequilibrios permanentes que intervienen y contribuyen en el comportamiento de estos. En el caso específico de niños/as con TDAH esto conforma información relevante a mantener en cuenta, debido a que tal como señala González, Bakker y Rubiales (2014) en estos casos son más comunes observar interacciones familiares disfuncionales y/o con niveles elevados de adversidad crónica, que se desenvuelven en alguno de los dos contextos anteriormente descritos, influyendo en la actividad, impulsividad e inatención de los niños/as y en cómo son comprendidos y manejados.

Un medio será más favorable en la medida que su estructuración sea flexible, puesto que genera desequilibrios susceptibles de otorgar compensaciones y construcciones, presentando sucesos novedosos en compañía de posibilidades y condiciones para que el niño/a construya nuevas estructuras a través de la búsqueda de opciones moduladoras dando lugar a nuevas construcciones cognitivas más diferenciadas y permitiendo la reequilibración entre los procesos de asimilación y acomodación llevados a cabo

(Sepúlveda, 2013), sin embargo esto solo se producirá si tanto las perturbaciones como las regularidades presentadas por el medio son percibidas como tales por el niño/a, al mismo tiempo que este debe poseer los medios cognitivos suficientes para revelar las circunstancias que modulan cada relación, siendo la estructuración vivida por la persona y su percepción tan esencial como la estructuración objetiva del medio (Sepúlveda, 2013).

De esta forma, el ambiente familiar así como la percepción que se tiene de este desempeñan un papel fundamental sobre el TDAH como elemento modulador en la evolución del trastorno, considerándose un factor de riesgo si aumenta las probabilidades de aparición de síntomas y/o limita las posibilidades terapéuticas o como variable de protección si disminuyen o amortiguan el impacto de las situaciones de riesgo en base a la entrega de herramientas, estímulos, apoyo y/o contención (Graw, Sevilla, 2007; González, Bakker y Rubiales, 2014).

Asimismo y en conjunto al aspecto ambiental es relevante el vínculo que se va desarrollando entre el niño/a y las figuras significativas que componen su estructura familiar, no pudiendo ser considerados en forma independiente uno del otro, dando lugar a la configuración de estos aspectos, puesto que como señala Guidano; en Sepúlveda (2013), el tema básico del desarrollo es el vínculo afectivo, por medio del cual la persona logra construir la identidad personal y por lo tanto los trastornos en el niño/a podrían deberse o estar influidos en su curso sintomático por la pérdida del vínculo afectivo seguro.

Se entenderá al vínculo como el lazo afectivo que una persona forma entre sí mismo y otro, uniendo a ambos en el espacio y perdurando en el tiempo, con el objetivo de conseguir y mantener un cierto grado de proximidad con el otro, ya sea desde el contacto físico cercano, hasta la interacción o comunicación a la distancia (Bowlby 1988; Repetur y Quezada, 2005). Las características del vínculo estarán dadas por el acercamiento o lejanía de la relación, la que al mismo tiempo podrá facilitar o dificultar la exploración del ambiente en la medida en que el niño/a se sienta seguro y sus necesidades sean satisfechas (Sepúlveda, 2013), pudiendo ser expresado en forma de sentimiento, recuerdos, expectativas, deseos o intenciones (Repetur y Quezada, 2005).

El vínculo por tanto corresponde a un proceso psicológico fundamental en el desarrollo del ser humano, puesto que influyen significativamente en la vida posterior del niño/a, a nivel relacional, de socialización y conductual (Repetur y Quezada, 2005), así cuando los componentes afectivos negativos predominan en la relación es posible que el niño presente

comportamientos desviados (Wenar,1994: Sepúlveda, 2013) al mismo tiempo que la conducta hacia sus cuidadores afectara la manera en que organiza su comportamiento hacia otros y su entorno (Repetur y Quezada, 2005) y al contrario en la medida en que este vínculo sea poderoso, permitirá al niño desarrollar relaciones profundas e importantes con otras personas, afectando su conducta al permitir internalizar aspectos significadores, valóricos y normativos de su contexto de forma integrada en su organización de identidad (Sepúlveda, 2013).

Desde el constructivismo evolutivo se plantea que estos vínculos van cambiando a través del desarrollo del niño/a, al ser explorados y reconstruidos según las necesidades y requerimientos de este y de los padres a través del ciclo vital (Sepúlveda, 2013). Por lo tanto, la forma que asumirá el vínculo se asocia a las características propias de cada etapa del desarrollo, sus metas evolutivas y contingencias en el ambiente en el que se desenvuelve el niño/a, estimulando la autonomía y nuevas demandas de madurez (Thompson, 1991; en Sepúlveda, 2013), lo que les provee un carácter dinámico y multideterminados (Sepúlveda, 2013).

El desarrollo de este eje en torno al vínculo con el cuidador primario es primordial, puesto que se conforma a lo largo del ciclo vital explicitando en forma significativa la relación de significado de la persona con los otros y la realidad, al establecerse los principales aspectos de factores sociales de interacción o coordinación interindividual, considerando la presencia de la cultura y educación (Sepúlveda, 2013), encontrándose la construcción del sí mismo y del mundo íntimamente ligados a los procesos vinculares con otros.

La calidad de la respuesta que el cuidador entregue al niño/a es vital en el desarrollo de la imagen que este poseerá del mundo, puesto que 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 (Guidano, 1994; en Sepúlveda, 2013). La calidad del vínculo familiar desarrollará de este modo, una tonalidad afectiva básica en el niño/a, de la que dependerá la calidad de la experiencia emotiva, en el sentido de sí mismo y en las relaciones con los otros influenciada por la calidad de respuesta del cuidador, conllevando 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 (Guidano, 1994; en Sepúlveda, 2013). Por tato la imagen de mundo y de sí mismo que poseerá el niño/a, estará ligada a las respuestas que otorgue la figura de cuidador frente al mundo, hacia otros y hacia el niño/a, entregando

información relevante y significativa sobre estos y cómo será procesada y organizada por los niños/as en cuanto a la actitud que presenten hacia sí, los otros y la realidad.

En este proceso de construcción vincular, el niño/a asume un rol activo en la construcción de las relaciones de apego a través del desarrollo de “expectativas acerca de la relación, de su capacidad de regulación emocional, y de sus características constitucionales y de personalidad” (Sepúlveda, 2013, p.164).

En el caso de niños/as con TDAH el vínculo seguro además de estabilizarlo, le permite un mejor desarrollo cognitivo-afectivo, percibiendo la relación con sus padres o cuidadores principales de manera más positiva, viendo en ellos una fuente de apoyo y sostén, lo que permitirá a futuro una adecuada resolución ante situaciones conflictivas, mejor regulación y expresión emocional, mayor capacidad de simbolización y elaboración cognitiva de las situaciones a las que se vea enfrentado (González, Bakker y Rubiales, 2014) además de ser central en el proceso de socialización, puesto que existe mayor facilidad a la hora de postergación de gratificaciones inmediatas, requeridas por las normas sociales (Sepúlveda, 2013).

En síntesis y abarcando tanto la estructuración del ambiente familiar como el vínculo afectivo generado y la percepción de estos en el niño/a con TDAH, se puede mencionar la importancia de estos factores a considerar para el curso y desarrollo del cuadro, puesto que la adherencia de la familia se ha considerado en la literatura actual como un recurso y alternativa indispensable en el manejo del niño con TDAH, dado que pueden atenuar los síntomas del trastorno y mejorar las condiciones de relaciones del grupo familiar conllevando a una mejor convivencia (Delgado et al; 2012). En este mismo eje Sepúlveda (2013), Repetur y Quezada (2005) y González, Bakker y Rubiales (2014), mencionan que los padres pueden influir considerablemente en la manera en que los niños/as organizan y reconocen sus propias experiencias emocionales, en el funcionamiento interpersonal y el desarrollo de otros sistemas conductuales y de cooperación, siendo fundamental el uso de estrategias adecuadas que colaboren en el proceso y propicien además oportunidades de modelados de conductas adecuadas que ayuden por ejemplo en el caso de niños/as con TDAH, en la adquisición de autocontrol a partir de métodos proactivos, creando un entorno competente en su máxima expresión para promover el desarrollo social y personal del niño/a (Grau, 2007). Esta influencia, sin embargo, también debe considerar la red social en la que el niño/a se encuentre inserto y las relaciones significativas que aquí puedan darse,

como profesores y amigos, propias de la edad escolar, quienes pueden mediar en todo este proceso (Valenzuela, 2014).

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las significaciones que niños/as entre 7 y 10 años diagnosticados con TDAH realizan sobre sus familias a través de las historias emitidas en la prueba de Apercepción Temática Infantil con Figuras de Animales (CAT-A)?

Objetivos

General

Caracterizar la significación de la familia en niños/as entre 7 y 10 años que pertenezcan a un nivel socioeconómico medio de la Región Metropolitana, diagnosticados con Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad a través de las narrativas elaboradas en el Test de Apercepción Temática Infantil con Figuras de Animales (CAT-A).

Específicos

Caracterizar los contenidos de las narrativas entregadas a través del Test de Apercepción Temática Infantil con Figuras de Animales (CAT-A) de niños/as entre 7 y 10 años con Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad, en relación con sus vivencias en el ambiente familiar.

Caracterizar los vínculos con las principales figuras significativas del entorno familiar de niños/as de 7 a 10 años con Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad, a través del Test de Apercepción Temática Infantil, con Figuras Animales (CAT-A).

Caracterizar a través de las narrativas producidas en el Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A) elementos de la construcción de la imagen de sí mismos y del mundo exterior de niños/as entre 7 y 10 años con Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad en relación con las vivencias del diagnóstico y la interacción con la familia.

Método

Diseño:

La presente investigación consiste en un estudio de carácter cualitativo en tanto que busca obtener las perspectivas, puntos de vistas, emociones, experiencias, significados y otros aspectos de los participantes del trabajo expuesto (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), permitiendo obtener información relevante sobre la construcción de vínculos y significado de Familia desde las narrativas de niños/as con Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad.

El tipo de diseño es de alcance exploratorio, debido a que el problema que se presenta ha sido poco estudiado en el marco en el que se pretende abordar en esta investigación y además descriptivo, puesto que se desea especificar las características del fenómeno a estudiar y su manifestación (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Población y Muestra:

La población de este estudio consiste en niños escolares entre 7 y 10 años, de ambos sexos, diagnosticados con Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH), que asisten regularmente como estudiantes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Santiago Centro, de la Región Metropolitana correspondientes al nivel socioeconómico medio.

Esta investigación se encuentra constituida por una muestra conformada por diez narrativas entregadas a través de la aplicación de la prueba de Apercepción Temática Infantil (CAT-A), por cada niño/a de un grupo de 12 estudiantes diagnosticados previamente con TDAH, de 2° a 5° básico y que cursan el segundo semestre del año escolar 2017 de un establecimiento educacional particular subvencionado.

El muestreo es de tipo homogéneo, puesto que describe a un subgrupo en profundidad seleccionando a aquellos que tengan un mismo perfil o rasgos similares en relación con el tema propuesto en la presente investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). En

este caso las cualidades similares que se comparten son: ser niños y niñas entre 7 y 10 años de edad, escolarizados, con diagnóstico de TDAH y que pertenecen al nivel socioeconómico medio de la Región Metropolitana.

En relación a lo expuesto, se considerarán como criterios de inclusión:

- Niños/as de ambos sexos entre 7 y 10 años de edad
- Niños/as con diagnóstico de Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad
- Que pertenezcan al mismo sistema escolar
- Que pertenezcan al nivel socioeconómico medio de la Región Metropolitana
- Tener consentimiento del apoderado
- Tener asentimiento del niño/a participante.

Los criterios de exclusión de la muestra serán:

- Tener asociado algún otro tipo de Trastorno
- Tener Trastorno de Déficit Atencional con inatención o mixto.

En relación a los resultados que se observan en el cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-cas) respondidos por los apoderados y profesores jefes de aquellos niños/as seleccionados que aceptaron participar del estudio, se pesquiso si presentaban alguno de los criterios de exclusión de la muestra.

La elección del rango etario para la presente investigación se sustenta principalmente en dos razones, la primera de ellas es debido a que en esta etapa comienza la adquisición de la capacidad narrativa en relación con aprendizajes significativos (Bernasconi, 2011) y la segunda porque la etapa escolar corresponde justamente al período de mayor diagnóstico del TDAH, ya que es allí donde mayormente se reconocen sus síntomas (Sepúlveda & Capella, 2010). A continuación, se presenta la caracterización de la muestra:

Participante	Edad	Sexo	Diagnostico
1	10	Masculino	TDAH
2	8	Femenino	TDAH
3	8	Masculino	TDAH
4	10	Masculino	TDAH
5	10	Masculino	TDAH
6	7	Masculino	TDAH
7	9	Femenino	TDAH
8	7	Masculino	TDAH
9	8	Masculino	TDAH
10	10	Femenino	TDAH
11	9	Femenino	TDAH
12	10	Masculino	TDAH

Tabla1: Caracterización de la muestra

En resumen, la muestra se obtuvo de diez narrativas entregadas por cada niño/a frente a la aplicación de la prueba CAT-A, efectuadas en un colegio particular subvencionado pertenecientes a la Región Metropolitana durante el segundo semestre del año 2017. Cabe destacar que con la intención de resguardar la confidencialidad de los niños/as se han utilizado los números expuestos en la tabla presentada los cuales fueron asignados al azar, para el análisis de los resultados.

Conceptos Centrales:**Significación:**

Definición Conceptual. La significación es la manera en que los/as niños/as dotan de sentido personal a sus experiencias y/o vivencias (Capella, 2013).

Definición Operacional. Se entenderá como el significado o vivencia otorgado por el/la niño/a con TDAH a sus vínculos y relaciones familiares con las principales figuras que la componen, expresado mediante las narrativas mencionadas en la prueba de apercepción temática infantil con figuras de animales (CAT-A) en la presente investigación.

Trastorno por déficit de atención e hiperactividad:

Definición Conceptual.

El TDAH corresponde a un cuadro clínico que tiene como característica principal un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo de la persona (American Psychiatric Association, 2013). Los criterios establecidos por la American Psychiatric Association en el DSM-V se precisan en el anexo 1.

Definición Operacional. Para la presente investigación se considerarán niños y niñas entre 7 y 10 años de edad que ya hayan sido diagnosticados con TDAH por neurólogo, psicólogo y/o psiquiatra y que asistan a un colegio particular subvencionado perteneciente a la comuna de Santiago centro de la región Metropolitana.

Vínculos y relaciones:

Definición Conceptual. Refiere a la percepción, modo de interacción y a los atributos dados a las figuras significativas del niño/a en las áreas familiar y social, 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 facilitarían la autonomía personal, la toma de decisiones y el enfrentamiento de problemas (Sepúlveda, 1999).

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

Instrumentos:

En la presente investigación, se utilizaron los siguientes instrumentos con el fin de recabar la información requerida de la muestra:

- Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A)
- Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-cas)

El instrumento principal que se aplicó a la muestra, fue el ***Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A)*** creado por Bellak y Bellak; esta prueba consiste en diez láminas de dibujos de animales en diferentes situaciones, teniendo como objetivo abordar la relación que percibe el niño con sus figuras y tendencias más importantes (Bellak & Bellak, 1991), la prueba se encuentra sustentada en poder distinguir entre los contenidos manifiestos que hacen referencia a las imágenes dibujadas objetivamente y los contenidos latentes, que refieren a aquello que la lámina sugiere como conflicto psicológico en cada ilustración, pudiendo acceder a las motivaciones internas y mecanismos defensivos que cada niño despliega (Weinstein, 2013)

De esta manera se puede profundizar en torno a la relación con los padres, hermanos, la vivencia de inclusión dentro de la familia, además de la vivencia de agresión, soledad y abandono, entre otras (Weinstein, 2013), siendo posible explorar las relaciones familiares del niño/a con TDAH, dando énfasis en la caracterización del significado que le atribuye y sus dimensiones psicológicas.

En relación con la administración, esta consiste en enseñarle al niño/a las láminas en el orden establecido por los autores, solicitando las historias de cada una a través de la consigna originalmente propuesta: **“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 & Bellak, 1991, p.11).

Para efectos de esta investigación y con el propósito de estructurar la aplicación de la prueba de modo más comprensible para el niño/a lo cual permita mayor extensión y profundización en el relato que se entregue, es que la consigna quedo de la siguiente manera: **“Te voy a mostrar unas láminas y quiero que me cuentes una historia lo más completa posible con cada una de ellas”**. Una vez finalizada la historia se podía desarrollar su contenido si se estimaba conveniente, en base a las siguientes preguntas: “¿Quién es cada uno?”, “¿Qué está haciendo cada uno?”, “¿Qué está sintiendo cada uno?”, “¿Qué pasó antes?” y “¿Qué pasará después?”.

Esta prueba se configura como un medio importante en la construcción de narrativas, a través de las cuales se logra organizar la propia experiencia para poder brindar significado al mundo, a los otros y a uno mismo (Bruner,1994 en Capella, 2013). Se entiende a la narrativa como una serie de sucesos enlazados entre sí, con coherencia en su discurso y/o expresión que permiten la organización de diversas acciones, motivaciones y figuras en torno a la entrega de un sentido a lo largo del tiempo (Bernasconi, 2011).

Desde el constructivismo evolutivo se considera la narrativa como uno de los ejes centrales en la construcción de significado y realidad (Capella, 2013), disponiendo de sentido, organización, proyección y continuidad en la configuración de las propias experiencias y representaciones, conformando un medio eficaz a través del cual se puede lograr acceder a los aspectos de dichas prácticas y representaciones personales, ya que “permite jugar con los personajes, escenarios, tramas y desenlaces” (Sepúlveda, 2012, p. 200).

De este modo, las historias entregadas a través del CAT-A proporcionan una importante cantidad de información sobre el niño/a, dado que a través de sus elaboraciones narrativas se logra la conexión con diversos puntos de sí mismo que incluyen sentimientos, pensamientos y acciones, volviéndose esencial el significado y la interpretación que se le atribuye a estos (Capella, 2013). En este sentido la administración del CAT-A en niños/as con TDAH, permiten explorar diferentes ámbitos de la constitución identitaria, la percepción del ambiente en el que se desenvuelve y los principales aspectos en sus relaciones (Baringoltz, 2003), con énfasis en las imágenes parentales, relaciones con los hermanos e inclusión en el núcleo familiar, mostrando aquellos conflictos internos y relacionales,

susceptibles de analizar (Weinstein, 2013), esto permite una aproximación al sentido que el niño/a le atribuye a la familia, a partir de las representaciones en escenas con animales, las que posibilitan al niño/a expresar con mayor libertad sus contenidos personales.

Otro instrumento que se utilizará es la versión en castellano del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (Strengths and Difficulties Questionnaire) creado por Robert Goodman entre 1997 y 1999 [SDQ-cas]; este cuestionario fue aplicado a los apoderados y profesores jefes del niño/a que decidieron participar de la investigación como parte del criterio en la selección de la muestra, es de evaluación breve, aplicable a niños y jóvenes de 4 a 16 años de edad, con versiones iguales para ser completados por padres y maestros y una versión de autoreporte para adolescentes, con el propósito de detectar y evaluar dificultades emocionales y conductuales en los niños; este cuestionario ha demostrado ser un método de evaluación válido y confiable en muchos contextos (Elander y Rutter, 1996 en Goodman, 1997).

Esta escala se encuentra constituida por 25 ítems que evalúan las cualidades psicológicas del niño/a, distinguiendo entre fortalezas y dificultades las cuales se encuentran divididas en 5 dimensiones o sub-escalas que son: problemas de conducta, síntomas emocionales, hiperactividad, problemas entre compañeros y comportamiento prosocial, cada una puede ser puntuada como “No es cierto”, “Un tanto cierto” y “Absolutamente cierto”, para obtener el puntaje de las dificultades deben sumarse las primeras 4 sub-escalas, sin considerar aquella de comportamiento prosocial, asignándoles un puntaje de 0, 1 ó 2, lo que genera un total de 0-40, mientras que en el caso de las fortalezas, se deben sumar los puntajes asignados de la escala prosocial, generando una puntuación que varía de 0-10 (Goodman, 1997).

Para la presente investigación, se utilizará la versión con normas argentinas para niños/as de 4 a 16 años puesto que se encuentra más cercana a la realidad nacional.

Procedimientos:

Para obtener los datos del estudio, se contactó con un colegio particular subvencionado de la comuna de Santiago Centro, comunicándose personalmente con el director del establecimiento por medio de una carta de autorización donde se explica en términos generales el objetivo de la investigación y los procedimientos a seguir, con el fin de obtener su permiso en la realización de la investigación con estudiantes de su institución. La información manejada por la escuela sobre el diagnóstico de niños/as debió ser autorizada previamente por parte de los apoderados/as, para ser notificada a la investigadora a cargo.

Posteriormente se acordó en conjunto, la fecha y lugar dentro del establecimiento donde fue aplicada la prueba además de los alumnos participantes, cuyos apoderados/as permitieron la entrega de información sobre su diagnóstico y cumplieron con los criterios de inclusión establecidos en la muestra.

Luego de esto, se envió a los apoderados de los niños/as que cumplían con los criterios requeridos un sobre sellado con la carta de consentimiento y asentimiento informado, además del cuestionario adjunto SDQ-cas, los cuales fueron aprobados por parte del Comité de Ética de la Universidad de Chile; una vez regresados los sobres por parte de los apoderados, la investigadora a cargo se responsabilizó de abrir cada uno de ellos para obtener las autorizaciones y cuestionarios respectivos, si el padre y el niño/a aceptaban participar entonces se procedía a leer el cuestionario adjunto llenado por los apoderados, así también se les entregó uno a los profesores jefes de los niños/as para que lo completaran con el fin de obtener una descripción más exhaustiva de cada uno.

Se coordinó con el colegio y con los respectivos profesores de cada curso escogido sobre los horarios para la toma del Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A), la evaluación fue realizada de forma individual a cada niño/a, escribiendo de forma textual cada uno de los relatos entregados en cada lámina.

Una vez completada la toma de muestra, se dio paso al análisis de contenido de las narrativas a partir de categorías de análisis que surgían durante el proceso y que eran identificadas, analizadas y caracterizadas sobre todos los elementos relacionados con la significación de la familia en el niño/a con TDAH, para esto fue necesario identificar en cada

narración entregada de manera espontánea o a partir de las preguntas realizadas por la evaluadora al término de las historias, como un medio para profundizar en sus contenidos y en el personaje principal al cual Bellak & Bellak (1991) denominan héroe, puesto que a través de este se distinguirán las conductas, pensamientos, vínculos, contexto y emociones principales abordados en la historia.

Análisis:

Para el análisis de las narrativas entregadas a través del Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A), se utilizó el análisis de contenido, el cual corresponde a una técnica de investigación que consiste en organizar el contenido de los mensajes mediante la búsqueda y posterior análisis de las expresiones, símbolos, frases y/o temas, con el objetivo de realizar deducciones válidas y confiables referente a su contexto (López, 2009).

En este sentido y según Piñuel, se entenderá al análisis de contenido como:

... conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces *cuantitativas* (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces *cualitativas* (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (2002, p. 2).

En la presente investigación, el análisis utilizado tiene por objeto caracterizar la significación de la familia en niños/as con TDAH, en donde los productos comunicativos son las narrativas elaboradas a través de la aplicación del Test de Apercepción Temática Infantil, las que fueron registradas y sometidas al proceso de análisis de contenido.

La realización del análisis de contenido por tanto se basa principalmente en la “construcción de variables y categorías específicas, que se correspondan con las características de los materiales que se analizan, y a la vez con los objetivos y el enfoque teórico de cada investigación” (Bernete, 2013, p. 209).

Para la realización de este análisis se debe llevar a cabo el proceso de codificación mediante el cual se seleccionan las características relevantes del contenido, con la

búsqueda posterior de categorías (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) para ser transformadas en unidades de registro que permitan el análisis pertinente (Fernández, 2002), lo cual abarca la decisión acerca de la información que será agrupada y conformará patrones con el objetivo de interpretar los datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

De esta forma, se necesitan establecer las unidades de análisis las cuales se refieren a las secciones del contenido del mensaje que interesa investigar cómo palabras, frases, temas, personajes, etc., los que posteriormente deben ser expresados y desglosados en categorías y subcategorías (Fernández, 2002).

Para efectos del presente estudio, la unidad de análisis con la cual se trabajó corresponde al tema, es decir a una oración o enunciado respecto a algo (Fernández, 2002), los que fueron manifestados a partir del relato espontáneo entregado por el niño/a y/o frente a las preguntas realizadas por la evaluadora.

El procedimiento se basó principalmente en tener todas las narrativas en las que se reconoció a la figura de identificación del niño/a, entendiéndose como el personaje principal de la historia relatada, el cual aparece con mayor frecuencia y en torno al que se sostiene la trama, puesto que a su alrededor se van desarrollando los diversos eventos y escenarios a partir del contenido manifiesto del CAT-A; reconociendo así al personaje mediante el cual el niño/a se ve identificado atribuyendo conductas, emociones y experiencias. Bellak y Bellak (1991) señalan a esta figura como el Héroe principal el cual aludiría en esencia a el mismo, debiendo diferenciarlo de otros personajes que pudiesen aparecer de forma simultánea o sucesiva, siendo comprendido también desde el modelo constructivista evolutivo como el Héroe de las narraciones (Sepúlveda, 1999).

De este modo se inició la codificación de cada una de las narrativas de manera individual, identificando y extrayendo además todos los temas que aparecieron en función del contenido expresado en cada lámina y que eran pertinentes al estudio a partir de la obtención de las citas relevantes para este. De forma posterior se reconocieron temas emergentes que se podrían asociar al TDAH.

Se considera un segmento de contenido el cual se analiza, para posteriormente tomar otro segmento que se compara y analiza con el primero en cuanto a similitudes y diferencias

que puedan tener. Si son distintos en términos de significado y concepto, de cada uno induce una categoría, si son similares, induce una categoría común (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Luego de la codificación se dio paso a ordenar los temas de las narrativas en categorías, las cuales revelan reflexiones a partir de las perspectivas teóricas adoptadas transformándose en distintos niveles donde pueden expresarse y desglosarse las unidades de análisis (Fernández, 2002), configurándose a partir de conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y que poseen significado (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). De este modo cada categoría permite obtener una visión condensada de los datos con los que estamos trabajando, exponiendo ideas específicas y comprensiones interpretativas que entregan sentido y coherencia al interior de cada una de las categorías (Fernández, 2002).

En la elaboración de las categorías se consideraron los requisitos mencionados por Fernández (2002) y López (2009) quienes mencionan que éstas deben ser:

- Adecuadas o pertinentes: adaptadas al contenido y objetivo de investigación
- Exhaustivas: abarcar la totalidad del texto en cuanto a las subcategorías posibles de lo que se va a investigar.
- Homogéneas: Deben estar compuestas por elementos iguales o muy similares
- Exclusivas o mutuamente excluyentes: Lograr dentro de lo posible que cada unidad de análisis corresponda a solo una subcategoría de cada categoría.

De esta manera se fue generando un sentido de entendimiento respecto al planteamiento de la investigación, otorgando significado a los segmentos y descubriendo categorías a las cuales se les asignaron códigos, entendiéndose estos como etiquetas para identificar categorías, es decir, describen un segmento del texto, imagen, artefacto u otro material (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Finalmente se dio lugar al análisis de los resultados, donde se resumen a través de cada categoría los elementos comunes y particulares de las entrevistas visualizadas en su conjunto. Para presentar estos resultados se describen cada una de las categorías brevemente, las que a su vez fueron organizadas según las áreas de desarrollo en torno a los vínculos y relaciones, la imagen de sí mismo y la imagen de mundo que se construyen y relacionan en base a sus conexiones con figuras significativas de su entorno relacional y

familiar; utilizando viñetas de las historias construidas por los niños/as, para entregar mayor ejemplificación a partir de palabras textuales que permiten comprender de mejor manera su propia significación

Aspectos Éticos:

Los resultados obtenidos en la investigación serán importantes para la institución escolar, ya que se realizará una devolución de los resultados que favorecerán las posibles intervenciones a nivel escolar como en los protocolos de trabajo con los profesores y apoderados.

Con la finalidad de proteger los derechos y el bienestar de los participantes en el estudio y de preservar el desarrollo de la psicología como ciencia, se consideró en este estudio como base ética, el artículo 15 del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile (Colegio de Psicólogos de Chile, 1999) que hace referencia a los aspectos relativos a la investigación en psicología que se relaciona con la confidencialidad, libre participación, uso de consentimiento informado para cada padre/madre o tutor de los participantes, debido a que en el proceso de investigación se obtendrán registros que serán utilizados en el estudio.

Existió de parte de la investigadora el compromiso de paliar los efectos no deseados en la administración de la prueba en los niños/as, por medio de entrevistas individuales con estos y/o con sus padres, anterior al proceso de evaluación. Este procedimiento tenía la finalidad de informar a los padres, maestros y estudiantes que aceptaran participar, sobre el objetivo de la investigación, así como los procedimientos en cuanto a la toma de la muestra. Los resultados del estudio además estarán disponibles para que otros investigadores puedan verificar, volver a analizar y utilizarlo en sus propios estudios.

Análisis y Resultados:

En el presente apartado se presentan los resultados obtenidos de las narrativas de niños y niñas diagnosticados con Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad, obtenidas a través del Test de Apercepción Temática Infantil con Figuras de Animales (CAT-A). Esta información se encuentra organizada en base a los objetivos específicos, dando cuenta de la forma en que los niños/as del presente estudio vivencian y perciben sus vínculos y relaciones con figuras significativas del entorno familiar, lo que contribuye e interviene en la percepción que tienen de sí mismo y del mundo. Estos objetivos, así como el que da cuenta de la influencia que esto tendría en el curso del cuadro clínico del niño/a se examinarán más adelante junto a la discusión y conclusiones finales.

Se presentarán para ilustrar cada categoría, viñetas textuales de las narrativas del CAT-A, encontrándose entre paréntesis las intervenciones de la evaluadora e identificando con número, 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/as con sus propias palabras y poder contextualizar el relato.

De manera general 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.

	Categorías	Códigos
Vínculos y Relaciones	Relación Positiva con la figura Materna: Satisface las necesidades físicas y emocionales	-Madre que proporciona alimentos -Madre preocupada de los cuidados básicos del niño/a como bañar, vestir y comprar materiales para la escuela. -Madre que resguarda y protege de peligros externos

		<ul style="list-style-type: none"> - Madre cariñosa -Madre con la que se divierten
	<p>Relación Negativa con la figura Materna: No satisface las necesidades físicas y/o emocionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Madre normativa -Madre castigadora -Madre que no presta atención a las necesidades de su hijo/a -Madre ausente
	<p>Relación Negativa con la figura Paterna: Ausente en las narrativas, no satisface necesidades del niño/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Padre distante -Padre autoritario -Padre que castiga -Padre que no satisface o responde efectivamente ante las necesidades del niño/a -Padre que abandona
	<p>Relación Positiva con otras figuras significativas del núcleo familiar: Unidad parental, hermanos y abuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Unidad Parental: padres que protegen, contienen y trabajan en equipo, se divierte en momentos recreativos -Hermanos en la diversión -Abuela presente

	Relación negativa con otras figuras significativas del núcleo familiar: Unidad parental, hermanos	<ul style="list-style-type: none"> -Unidad parental: Padres ausentes, padres que discuten, rechazan, castigan - Hermanos que discuten -Hermanos que rechazan
	Relación positiva con otras figuras: Compañeros de clases	<ul style="list-style-type: none"> -Pares en la diversión -Pares en los concursos -Otras figuras que apoyan
	Relación negativa con otras figuras	<ul style="list-style-type: none"> -El cazador u hombre malvado -El que agrede o mata -El que observa y busca causar daño al niño/a -Compañeros que insultan o agreden físicamente -Compañeros que se burlan
Visión de sí mismo a partir de sus vínculos y relaciones	Visión positiva de su propia figura	<ul style="list-style-type: none"> -Sentirse valiente -Sentir que ayuda y/o coopera con otros -Sentir que supera dificultades

	<p>Visión Negativa de sí mismos a partir de sus vínculos y relaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Sentirse distinto a otros en términos y características personales y conductuales (plano familiar y escolar) -Sentirse no querido y/o rechazado por otros -Sentirse solo
	<p>Carencias y deseos presentes en la visión y construcción de la propia visión de si</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Desear tener una relación más cercana con sus principales figuras significativas: Madre y Padre -Desear mayor comprensión y contención por parte de los padres -Desear ser mejor estudiante

	Resolución de conflictos: Autonomía, dependencia y dificultades en la toma de decisiones y desenlace final	<ul style="list-style-type: none"> -Resolución de conflictos a través de las propias acciones - Resolución de conflictos y toma de decisiones por parte de la madre -Resolución de conflictos por parte de la ayuda y asistencia de otros -Dificultades en la resolución de conflictos por impulsividad -Dificultades en la resolución de conflictos a través de la violencia y agresión -Dificultades en la resolución a través de la muerte -Dificultades en resoluciones inconclusas -Dificultades en resoluciones por desenlaces mágicos -Dificultades en resoluciones a través de evitación y escape de las problemáticas
Visión de mundo	Visión de mundo positiva: del contexto y relaciones familiares	<ul style="list-style-type: none"> -Existencia de figuras de cuidado -Existencia de figuras de protección -Existencia de figuras para recrearse y divertirse

	<p>Visión de mundo negativa: del contexto y relaciones familiares</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Existencia de otros que pueden y/o causan daño -Existencia de otros de quienes se debe tener cuidado y resguardarse -Existencia de otros a quienes debe enfrentarse para que no causen daño -No visualización o disponibilidad de figuras que otorguen contención física y emocional al niño/a
	<p>Visión de mundo negativa: de la relación con el ambiente</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Mundo amenazante -Mundo exterior en el que existen peligros -Existencia de peligros en contextos familiares poco contenedores, con habituales discusiones entre sus miembros -Existencia de peligros no definidos -Existencia de peligros que pueden causar la muerte

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

Vínculos y Relaciones:

Relación positiva con la Figura Materna

Esta categoría alude a la relación que la figura de identificación del niño establece con la imagen materna. Está basada en las percepciones que el niño/a posee de su propia figura materna, a partir de una visión de la madre que satisface las necesidades físicas y emocionales en el transcurso de las narrativas, en las cuales cumple el rol de proteger, cuidar, contener y hacer actividades recreativas con la figura de identificación del niño/a, generando una interacción positiva madre-hijo.

En la mayoría de las narrativas los niños señalan a la figura materna como aquella que provee alimentos a la familia, siendo la encargada de preparar las comidas que posteriormente son proporcionadas y consumidas por los miembros que componen el núcleo familiar.

“Una gallina que le está dando de comer a sus hijos...” “... después que la mamá lo acompañe le hace desayuno y se lo come todo...” (Niño 1, 11 años, L1 y L10)

“Una familia pollo que están cenando, se portan bien (Y ¿qué estaban haciendo antes?) Estaban haciendo todas las cosas para poner los platos y la mamá estaba cocinando la comida...” (Niño 3, 8 años, L1)

“.... Estaban almorzando y su madre está mirando como disfrutan su sopa...” porque se siente feliz de que ellos estén felices porque los quiere (Niño 4, 10 años, L1)

“Los hijos pollitos están comiendo y la mamá los ve que se porten bien” (Niño 5, 10 años, L1)

Es posible apreciar que en algunas historias la acción de ser alimentado por la madre se describe en conjunto con la supervisión y atención que presta la figura materna a sus hijos, ya sea para que exista un “buen comportamiento” en la mesa basado en reglas que deben ser respetadas o como un modo de cuidado e interés en torno a las necesidades que pudiesen surgir por parte del niño en ese momento, lo que conlleva a sentimientos positivos de reconocimiento de cariño por parte de la madre y que sugiere una relación cercana con dicha figura.

Es posible visibilizar que la madre además busca proteger de posibles consecuencias y/o dolores generados después de comer por medio de productos que, si bien no especifica, si afirma que logran aliviar el dolor percibido por el niño, dando cuenta de una conducta de cuidado hacia la salud física de este, lo que puede ser comprendido y valorado como pautas de preocupación hacia el bienestar de su hijo.

“...les duele la guata, tienen mucho dolor y la mamá pollo les da algo para que se les quite, porque ella los cuida” (Niño 3, 8 años, L1).

También se destaca en un cuarto de las narrativas la preocupación de la madre por brindar otros cuidados físicos y básicos a la figura de identificación de los niños.

“Mamá del mono... le está cambiando la ropa, lo está vistiendo bonito” (Niño1, 10 años, L8)

“...Después van a ir al supermercado a comprar útiles para sus hijos” (Niña 7, 9 años, L4)

“Mamá le quería sacar las pulgas a su hijo y... también bañarlo” (Niño 3, 8 años, L10)

De esta forma la madre además de proporcionar alimentos sería quien se encuentra pendiente de otros menesteres, tales como el aseo e higiene personal, la vestimenta y de suministrar elementos o materiales concretos que el niño requiera, como la preocupación existente hacia el ámbito escolar, lo cual es reconocido por parte de la figura de identificación del niño como parte de la realidad en su rutina diaria.

Por otro lado, la figura materna busca resguardar al niño de peligros externos, frente a situaciones concretas que pueden causar daño.

“...la madre esta escondida y les dice, nos quedaremos escondidos siempre acá por los cazadores que andan afuera y dan miedo.” (Niño 4, 10 años, L5).

“...ella los cuida mientras comen para que otros animales no se los coman” (Niña 10, 10 años, L1).

“...y la mamá se da cuenta y la lleva al hospital porque igual estaba en peligro y le dijo que nunca más tenía que arrancarse y no hacerle caso porque podía sufrir otro accidente o algo peor... y la niña prometió que nunca más se arrancaría y se portaría mucho mejor” (Niña 7, 9 años, L1).

Las acciones realizadas por la madre con el fin de proteger la integridad física del niño se plantean concretamente como advertencias frente a peligros que existirían en el medio. Estos riesgos son causados en su mayoría por la figura de terceros representados con características negativas y amenazantes hacia la figura de identificación del niño, que desea atraparlos, matarlos o dañarlos de algún modo no especificado. Asimismo, estos peligros presentados en el ambiente pueden surgir por situaciones ocurridas en el medio que no son especificadas concretamente, pero que desembocan y presentan a una madre atenta a la salud y estado físico de su hijo, que además de tomar las acciones debidas para poder ayudar, plantea un discurso de precaución ante eventos que puedan ocurrir o encontrarse en la vida cotidiana para que se tome conciencia de estos riesgos siendo más cauteloso.

La madre se indica por tanto como la figura de protección y resguardo brindando acciones específicas de defensa que van desde la vigilia, el refugiarse e incluso la agresión hacia la figura que quiere causar daño con el fin de salvar a la figura de identificación del niño.

“... corren para ir a jugar mientras que la mamá los busca y los encuentra...ellos sabían que su mamá siempre los encontraría y cuidaría de los peligros” (Niño 4, 10 años, L1).

“.. irían a un picnic, pero se pierden, después se tenían que quedar en un lugar y la mamá construye un refugio para poder pasar la noche, al día siguiente la mamá trepa un árbol para ver donde estaban y encontrar el camino y ahí van al picnic y son felices” (Niño 5, 10 años, L4)

“... la mamá mono está peleando con un tigre porque el tigre se la quiere comer y hacer daño a sus hijos y la mamá no quiere porque quiere cuidar a su familia” (Niño 3, 8 años, L7).

Se presenta una figura materna que socorre frente a otros peligros concretos, como que el niño se encuentre perdido o de defensa de su familia ante una figura amenazante, proporcionando soluciones al tomar control frente a tales situaciones brindando seguridad, protección y contención en esos momentos de temor y angustia, lo que da cuenta de una figura materna capaz de tranquilizar y estar atenta a las necesidades de sus hijos respondiendo prontamente a estas, visualizando que la defensa de la madre tiene resultados positivos para la figura con la que se identifica el niño.

Estas acciones son recibidas y percibidas por la figura de identificación del niño de forma efectiva, lo que lleva a sentimientos positivos que se expresan a través de manifestaciones físicas y el dialogo entre ambos, donde expresan a través de palabras de cariño y gratitud dichas emociones.

“... y se ponen felices porque ya no estarían escondidos y le dicen a la mamá y ella dice que será el día de cazar y los felicita y los abraza... y van al bosque y se encuentran con muchos animales y todos se alegran y celebran” (Niño 4, 10 años, L5)

De esta forma la figura materna se describe con la cualidad de tranquilizar y lograr que el niño se sienta protegido debido a las atenciones que esta entrega, respondiendo prontamente cuando este la necesita, siendo visualizada de forma positiva por parte del niño como atenta y receptiva a las señales que le expresa, lo que le confiere atributos como cariñosa, amorosa o buena.

“... después la mamá los llama para que se acuesten y les da un besito y se quedan dormidos...” (Niño 5, 10 años L1)

“Madre está acariciando a su hija, le hace cariño porque lo quiere...” (Niña 11, 9 años, L10)

“...le está haciendo cariño, siempre le hace cariño porque ella es buena ...” (Niño 8, 7 años, L10)

El niño del caso 4 plantea una visión en la que incorpora tanto atributos positivos como negativos de la figura materna, y en la que reconoce que ésta es capaz de cometer errores, sin embargo al final de las narraciones plantea un cambio positivo por parte de la madre hacia la relación con la figura de identificación del niño, mencionando que estas acciones no determinarían la relación y que a pesar de poder equivocarse esto puede solucionarse a través del dialogo, llevando la relación madre-hijo de mejor manera, expresando sentimientos de cariño, compartiendo más actividades en conjunto y con mayor comprensión por parte de la figura materna hacia su hijo.

“... estaba retando al niño porque se portaba mal y no le iba bien en la escuela.... Y la mamá le pide perdón y le dice que lo quiere... y que ahora podrán ser una familia” (Niño 4, 10 años, L10)

Finalmente, es posible evidenciar que la figura materna es descrita también 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 o bien denotan una cercanía especial entre madre e hijo.

“... van a su casa porque fueron de compras y se divirtieron mucho, pasearon y jugaron todos juntos...” (Niño 6, 7 años, L4)

“... irán a un lugar bonito... y después la mamá lo va a acompañar a la escuela” (Niño 1, 10 años, L8)

“... irán a un picnic y son felices estando juntos... se siente feliz porque se divierte mucho con su mamá” (Niño 12, 10 años, L4)

Estas actividades no se restringen exclusivamente al juego, visualizando actividades en las que se establece una relación positiva entre madre e hijo y que incorpora la figura materna como participe en el proceso educacional de la figura de identificación, preocupada de las necesidades del hijo vinculadas a esta área.

“... y después la mamá ayuda a la hija hacer las tareas... (¿Cómo se siente?) feliz porque a ella le cuesta a veces y la mamá le enseña y es divertida para enseñarle y comparten juntas” (Niña 7, 9 años, L8)

Estas descripciones de la figura materna, protectora, tranquilizadora, contenedora, atenta a las necesidades de los niños con respuestas efectivas y rápidas y que se encuentra además presente en el ámbito lúdico y educacional, estarían dando cuenta de la percepción por parte del niño de una interacción positiva materno-filial.

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 acciones normativas realizadas por la madre, las cuales se presentan de diversas formas, a través del “retar”, desde el diálogo o por medio de la restricción de lo nutricional.

“... se enojan con una de ellas porque trata de comerse otro plato y la mamá no la deja y no se come otro plato” (Niña 2, 8 años, L1)

“...a su mamá se le olvido ponerle ladrillos a la silla donde se sentaba porque no alcanzaba el plato.... Y después le puso, pero no quedaba comida.” (Niña 10, 10 años, L2)

“... la mamá está retando al hijo porque se portó mal, es muy desordenado y no hacia las tareas” (Niño 8, 7 años, L8)

Cabe señalar que en el caso de la niña 2 la temática de la comida suele repetirse a lo largo de las narrativas, en torno a la restricción de esta por parte de una madre normativa o haciendo referencia de adjetivos como “comelón” o “gordo”, lo cual se acompaña de sentimientos de tristeza y la percepción de olvido por parte de la madre en torno a la figura de identificación de la niña, quien pone en cuestionamiento los sentimientos de cariño por parte de la figura materna hacia ella.

“(¿y cómo se siente la niña?) la hija que retaron con hambre y triste porque la retan... la mamá le dice que come mucho” (Niña 2, 8 años, L1)

“...porque le había dicho que si seguía comiendo tanto iba a estar gorda ... y al final la olvida y se va y la niña queda sola en la casa” (Niña 2, 8 años, L2)

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

“Pobre perro le está pegando, bueno ella le pega porque es su hija... no tendría por qué pegarle porque ella era así igual a su hija cuando era chica, le tenía miedo al agua..... se siente triste porque le pega” (Niña 2, 8 años, L10)

“...la madre corrió rápido y lo atrapo y lo agarro de la oreja...” (Niño 4, 10 años, L6)

“... y le dio dos palmetazos porque no le hizo caso” (Niño 6, 7 años, L9)

Esta manera de establecer la norma por medio de la agresión física nuevamente se vuelve controversial para el niño, quien llega a cuestionarse los sentimientos de afecto por parte de la figura materna no significándolo como negativo al comienzo e incluso negándolo, pero que en el transcurso de la historia se vuelve a plantear, aunque esta vez realizado desde el cuestionamiento hacia la conducta de la madre, no compartiendo la idea de castigo

ejecutada y expresando la necesidad de mayor empatía ante estas situaciones por parte de la figura que representa la madre.

De este modo se exponen narrativas que reflejan la percepción por parte del niño de una relación negativa y no satisfactoria con la figura materna, presentándose sentimientos de abandono en conjunto con cuestionamientos acerca del afecto que la figura materna tendría sobre la figura de identificación del niño.

Se narra así una relación, en la cual la figura materna no tiene como prioridad la contención emocional del niño y en la cual la madre deja solo a los niños y se olvida de ellos.

“... y la mamá no quería ir con ellos y lo dejaron solo al mono pequeño...” (Niño 6, 7 años, L8)

“Un niño que estaban en su cama... tiene miedo porque esta solo y la casa esta oscura y la mamá salió y lo dejo solo (¿Como se siente el niño?) triste porque a la mamá se le olvido que él estaba ahí porque era muy porfiado y desordenado...” (Niño 9, 8 años, L9).

A pesar del abandono y falta de cuidado de la figura materna algunos niños no le atribuyen mayor relevancia puesto que aparecen las figuras fraternales las cuales adquieren mayor significación e importancia en conjunto con la actividad lúdica que realizan, a diferencia de quienes manifiestan sentimientos de tristeza y soledad sin contención alguna, atribuyendo la acción de la madre de abandono por su mal comportamiento.

Se plantean de esta manera sentimientos de rechazo y no ser querido por la imagen representada por la madre, esto en base a ser diferente a esta figura por apariencia física y debido a su desempeño y conducta en el ámbito académico, haciendo referencia al deseo de ésta por tener un hijo que si cumpla con sus expectativas en estos parámetros.

“.. te vamos a meter a un castigo, solo podemos tener un hijo y tu no haces tus tareas...” (Niño 4, 10 años, L6)

“... la mamá estaba retando al niño porque se portaba mal y no le iba bien en la escuela y le da dos palmetazos... y la mamá le dice que no, que él es un robot y que al fin tendrá un hijo de verdad...” (Niño 4, 10 años, L10)

Sin embargo, al final de estas narraciones se el niño hace referencia a un cambio en la conducta de la madre lo que podría interpretarse como el deseo existente del niño a que esto ocurriera por parte de la figura de representación materna.

Es interesante e importante de señalar que en la mayoría de los casos suele mencionarse en los relatos de las historias alguna apreciación sobre la temática escolar, siendo más reiterados en un cuarto de los casos analizados, los que además se vinculan en torno a una relación con caracteres negativos y poco confortable con la figura materna, con quien se genera una conflictiva debido a este tema, presentándose sentimientos de tristeza asociados a la percepción de no ser querido por la figura de la madre por no ser buen estudiante.

Relación negativa con la Figura Paterna

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

Es necesario señalar que solo en algunas de las narrativas aparece la figura paterna y cuando ocurre predomina una visión negativa de esta, en la cual la figura paterna se visualiza como normativa, autoritaria, castigadora, lejana y no contenedora.

“.. el león no se da cuenta de que el ratón lo estaba viendo... el león nunca ha conocido al ratón, no sabe que existe, no lo ha visto” (Niño1, 10 años, L3)

La figura de identificación del niño señala sentimientos de tristeza frente a acciones normativas que realiza el padre, las cuales se asocian a acciones de “retar”, castigar encerrando en la habitación o al castigo físico

“...y el papa le pega y la encierra con candado para que no salga, pero le dan comida.... (¿Cómo se siente la niña?) Se siente mal porque la castigan, triste” (Niña 2, 8 años, L4)

“...y el papá la reta porque le dice que eso no se hace y la manda a su pieza castigada y ahí se queda toda la tarde y después baja y pide disculpas” (Niña 7, 9 años, L9)

Cabe destacar la diferencia en cuanto se expresa en el castigo en estas dos narrativas, puesto que mientras para la niña del caso 7 es significada sin connotación violenta, sino como un modo de reflexión personal en el actuar que tuvo y por lo cual es enviada a su habitación, para la niña del caso 2 esto cambia puesto que percibe la misma acción de enviar al cuarto con caracteres más violentos en el lenguaje utilizado sumando castigo físico, lo cual termina por asociar a sentimientos de tristeza y falta de contención.

También se expresa en las narrativas la falta de contención por parte de la figura paterna cuando esta es buscada por la figura de identificación del niño frente a una situación intangible percibida con temor por parte de este.

“... el papá lo hecha acostarse y el hijo le dice papá quiero ir al baño y el papá lo hecha porque está enojado con la mamá y el hijo se siente triste y va al baño el solito, porque no quería ir solito, porque le tiene miedo a la oscuridad...” (Niño 3, 8 años, L9)

En este sentido se da cuenta de la representación por parte del niño de una interacción negativa paterno-filial, donde predominan sentimientos de tristeza y rechazo, representando una imagen paterna marcada en lo normativo y poco receptiva a las necesidades expresadas por los niños/as, las que además no son satisfechas de forma eficaz.

Destaca la ausencia de narrativas que presenten una figura paterna visualizada positivamente, puesto que, aunque es nombrada en ciertas narrativas, no se profundiza ni desarrolla en torno a su figura.

Relación positiva con otras figuras significativas del ámbito familiar

Esta categoría refiere a la visualización e interacción con otras figuras significativas, en la cuales se observan percepciones positivas de éstas. Se reconoce en este apartado a la diada parental como una unidad que busca proteger, además de visualizar al abuelo y los hermanos de forma positiva.

En ocasiones se visualiza en las narrativas a la diada parental y el vínculo que estos poseen como una relación diferente a los percibidos con los niños. Se plantea que los padres duermen juntos en camas separados del niño o se menciona a los padres que conversan

entre ellos alejados del resto de la familia, señalando en ambas circunstancias un vínculo particular, que es distinto al establecido con el niño.

“Dos osos están durmiendo (apunta la lámina) y sus padres están en su cama allá (apunta la lámina) durmiendo juntos...” (Niño 3, 8 años, L5)

“... y los padres se están contando secretos y se ríen entre ellos, pero nadie más sabe que se están diciendo” (Niño 12, 10 años, L8)

Los padres, en ocasiones se presentan como una unidad que vela por el bienestar del niño, realizando acciones para protegerlo y cuidarlo, como en el que los padres calman al niño frente a un posible desborde emocional, bajando la angustia y temor percibidos al mismo tiempo de que se sienta seguro y cobijado.

“... y sus padres están ahí (apunta la lámina) durmiendo, pero él no puede dormir porque tuvo una pesadilla que sus padres tenían una discusión y se las cuenta a los papás y le dicen que duerma con ellos y logra quedarse dormido” (Niño 1, 10 años, L6)

Solo el niño del caso 3 y el niño del caso 6 narran sobre un abuelo como figura significativa, quien es descrito en una interacción lúdica con la figura de identificación del niño, a través del juego o paseos recreativos, que generan risas y una cercanía especial manifestada a través del contacto físico con expresiones afectivas; exponiendo una relación identificada como positiva por parte del niño con la figura en cuestión.

“De que el abuelo está jugando con el nieto, ... y el abuelo le está tocando con un dedo la cabeza y el nieto se ríe porque es divertido y chistoso.....” (Niño 3, 8 años, L8)

“Abuelito está caminando y fue a visitar a sus nietos y salieron todos de paseo... estaban dando muchas vueltas hasta llegar a su casa (¿Cómo se sentían?) se sentían bien porque querían pasear y saludar a su casa...” (Niño 6, 7 años, L3)

En algunas narrativas se presenta también la relación entre hermanos como significativa. Esta interacción se basa mayoritariamente en actividades relacionadas al juego, asociadas a sentimientos de felicidad y percibiendo un vínculo relevante para el desenvolvimiento social y vincular del niño.

“Tres hermanos osos, están jugando a jalar la cuerda después se cayeron los tres y después se fueron a su casa y jugaron en su play Samsung wii...” (Niño 6, 7 años, L2)

“... y después los gallos corren para ir a jugar y juegan por una hora y después se ponen a jugar algo más divertido...feliz porque le gusta jugar con su hermano porque es divertido” (Niño 8, 7 años, L1)

“... porque están jugando, están felices y después con sueño y se quedarían durmiendo” (Niño 1, 10 años, L5)

De este modo se plantea la interacción entre la figura de identificación y la del hermano como positiva, en base a la colaboración y coordinación que tienen para enfrentar dificultades concretas que se presentan en el medio, como encontrar el camino a casa después de perderse, refiriéndose a un trabajo en equipo en el cual son capaces de llegar acuerdos y ayudarse mutuamente.

“...los hijos comenzaron a buscar a sus padres porque estaban jugando y se perdieron, uno de los hijos sigue las pistas de sus padres... y recolectan objetos para construir una sombrilla... para evitar la tormenta... y el osito ve una cueva y deciden ir ahí... y empiezan a caminar y ven el fuego de la chimenea de su casa... y al final aprenden a trabajar en equipo” (Niño 5, 10 años, L5)

Relación negativa con otras figuras significativas del ámbito familiar

Son las percepciones negativas de otras figuras significativas para el niño/a, las que se encuentran presentes en las narrativas a través de interacciones no satisfactorias entre la unidad parental y la imagen fraternal con la imagen de identificación del niño/a.

En algunas narrativas asociadas a la díada parental, esta se visualiza como figuras que no quieren, castigan y rechazan. En estas narraciones, el rechazo es percibido por los niños por la ausencia de características comunes entre ellos y los padres como quien menciona que las figuras de representación de la unidad parental niegan a la figura de representación del niño como su hijo, debido a las diferencias que destacan entre ellos y las dificultades a nivel escolar que este tendría, en conjunto con el deseo de tener otro hijo el cual si sería reconocido como tal y que podría llegar a cumplir con sus expectativas, asociando estas

acciones a sentimientos de tristeza y rechazo debido a su comportamiento; de la misma forma se da cuenta de los mismos sentimientos de pena y no ser aceptado y querido al percibir una unidad parental que castiga y que no consideraría las necesidades de su hijo.

“... no le prestan atención a su hija...y la mamá la reta y el papá le pega y la encierra...” (Niña 2, 8 años, L4)

“... pero el hijo se queda escondido escuchando y los papas dicen: Por fin podremos tener un hijo ...” (Niño 4, 10 años, L6)

Esta percepción de no ser querido puede verse acompañada de sentimientos de abandono y de descripciones asociadas a padres que no se encuentran atentos a las actividades, sentimientos o situaciones en que se encuentran involucrados sus hijos

“... no sé si están los papás o no, parece que sí, están durmiendo... y ese tiene miedo porque piensa que puede venir un monstruo y los papás no lo sienten y no saben que el hijo en la noche no puede dormir” (Niño 3, 8 años, L5)

“.. y los papás salen, pero dejan al hijo solo porque no había hecho todas sus tareas” (Niño 9, 8 años, L9)

También es posible apreciar en algunos relatos el reconocimiento de los conflictos que atraviesan los padres asociados a un vínculo diferente al que se tiene con ellos, pero que cuyas acciones terminan afectando la relación o cercanía con sus hijos y familia en general, relatando situaciones de conflicto entre las figuras de los padres frente al resto de la familia a través de descripciones negativas que realizan sobre el otro como “payaso” o “bruja”; o situaciones en la que se ve afectada la relación con el hijo por las discusiones que se presentan como pareja.

“... pero los papás están peleando porque la mamá le dice al mono que es el papá del niño que es un payaso... y él se acerca a su hijo y le dice que su mamá es una bruja pero ella lo escucha y se enoja y le dice que no sabe porque se casó con el ... todos están ahí escuchando y el niño triste porque no le gusta que peleen” (Niño 4, 10 años, L8)

“... y el hijo le dice “papá quiero ir al baño” y el papá lo hecha porque está enojado con la mamá y el hijo se siente triste y va al baño solito...” (Niño 3, 8 años, L9)

También se presenta la relación con hermanos la que en algunas ocasiones se ve vinculada al rechazo y abandono por parte de estos.

“... el osito chico se sintió mal de nuevo porque su hermana grande se olvidó ... y la fue olvidando porque ahora pasaba más tiempo con sus amigos y hacia recuerdos con ellos” (Niña 11, 9 años, L2)

“El león tiene una hermana chica, pero él es violento y después se convierte en un asesino...y la persigue... y después se le va la maldad y después se hizo viejo y ahí está sentado años después... y la hermana todavía siente un poco de miedo” (Niña 2, 8 años, L3)

Estas situaciones se perciben con tristeza o como el caso la niña 2 que menciona tener vinculado además sentimientos de temor a la figura de representación del hermano, a quien percibe como una imagen agresiva, lo que supone un vínculo lejano debido al miedo que relata de acercarse y compartir más por la reacción que este podría llegar a tener.

Relación positiva con otras figuras externas a la familia

Esta categoría apunta a la percepción de otras figuras mencionadas en las historias relatadas con las cuales se establece relaciones positivas, pero que no pertenecen al contexto familiar del niño/a. Se plantea en las narrativas como interacciones positivas entre la figura de identificación del niño/a con pares, junto con el reconocimiento de la presencia de otras figuras del medio que pueden apoyar.

La interacción que realiza el niño al describirse junto a pares se da principalmente en contextos lúdicos, asociándoles sentimientos positivos en referencia a estados de diversión.

“Tres osos que tiran la cuerda, están participando en un juego de tirar la cuerda... y se caen todos al lodo y se van a su casa a bañarse y después se juntan y hacen una fogata como amigos” (Niño 3, 8 años, L2)

“... se hacen amigos y los pequeños siempre jugaban y las madres hablaban de cómo les iba a sus hijos en la escuela... siempre hay que hacer nuevos amigos” (Niño 5, 10 años, L10)

A pesar de estos sentimientos positivos, la imagen que se tiene de los pares incluye también características negativas, como enojarse y el surgimiento de sentimientos de envidia, pero que sin embargo logra incorporar estas descripciones a la imagen de los pares de forma que no opacan la relación positiva, al dar un término en la historia en el que estos logran compartir un momento entretenido y respetarse en el juego.

“... pero el otro oso hace trampa porque era envidioso y no le gustaba perder y entonces los otros osos le dicen “¿Por qué haces trampa?” y el oso responde “Porque no hay que perder” ... y pierde y entonces los otros dos osos se acercan y le dan la mano y le dicen “eres muy bueno jugando a tirar la cuerda” (Niño 4, 10 años, L2)

Se visualiza además otra figura del medio con la cual se logra interactuar de forma positiva frente a situaciones de temor

“ Un conejo que siempre tenía pesadillas por un zorro que viene por el... un fuerte viento le cierra la puerta y se queda afuera y justo llega un zorro y el conejo se esconde... y al día siguiente se va al bosque... y se encuentra con otro conejo y le cuenta lo que le paso y el conejo lo ayuda para entrar a la casa por la ventana...” (Niño 5, 10 años, L9)

De esta forma se reconoce a una figura de apoyo que colabora con la imagen de identificación del niño para enfrentar las dificultades percibidas, dando cuenta de otros externos al medio familiar que pueden llegar aparecer en la vida del niño y ayudar para un mejor ajuste al medio y modo de enfrentar las problemáticas, dejando entre ver además una visión más positiva acerca del mundo exterior y los demás.

Relación negativa con otras figuras externas a la familia

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/a 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 cazador' o 'El Malo', figura que se presenta como el adversario, contra el cual hay que luchar. Esta descripción se da transversalmente en los niños acompañada en la mitad de los casos con cierta desorganización de la narrativa.

“... como que viene alguien a cazarlo... se siente asustado porque el hombre malvado quiere matar al oso, pero pasa de largo y no lo ve” (Niño 3, 8 años, L6)

“...iban a escapar de unos cazadores... y a uno de los osos se le ocurre ir a una cueva a ocultarse y los otros dos lo siguen... y uno de ellos se queda despierto espiando que no venga el cazador” (Niño 5, 10 años, L6)

“Son osos que están peleando, la cuerda porque son enemigos ... ellos quieren que pierda para después comérselo” (Niño 9, 8 años, L2).

“...y el otro es su enemigo, porque era el malo, y él es su hijo, es su hijo, porque es un niño es más pequeñito, (¿Y por qué él era malo?) porque quería hacer daño, destruir...” (Niño 8, 7 años, L2).

“... el león lo ve y lo invita a su boca y el ratón le tira una bomba pero el león no sabe que es una bomba... y ahí explota y el león le responde ...” no te escaparás y después le dice vamos a jugar este juego tu corres y yo te pillo a ver si puedes aguantar”... y el ratón le tira un martillo y le quiebra los dientes y le grita bastardo por tratar de comérselo y se va a su casa y el león queda ahí con todos sus dientes quebrados y con dolor y hambre” (Niño 4, 10 años, L3)

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. Se refiere en las narrativas a la muerte de la figura de identificación como consecuencia directa de esta figura que agrede lo que implica una serie de enfrentamientos violentos y posteriores muertes de los personajes, mientras que en la mayoría de los casos se hace mención de que es la figura amenazante la que termina herida luego de tratar de atacar a la figura de identificación del niño.

“... y el tigre viene silenciosamente y se come la guagua y el mono se enoja y le pega y lo escupe y se enoja y va a buscar refuerzos animales de todo el mundo y se come a la mamá de un gato gordo que el mono lleva como refuerzo” (Niña 2, 8 años, L7)

“... caminando por un lugar se encuentran con un cazador y él les dice “Se acuerdan de mi jajajaj” y el pequeñito le tira una piedra y el cazador mira arriba y entonces le pegan con una gran piedra que habían recogido y escapan y el cazador queda en el piso” (Niño 4, 10 años, L4)

En la mayoría de las narrativas aparecen nuevamente los pares, sin embargo, en este caso se relacionan a vínculos de rechazo por parte de estos quienes destacan las dificultades que tiene la figura de identificación generalmente ligadas al ámbito académico, siendo descrito como diferente del resto, lo que en ocasiones conlleva a la reproducción de burlas y aislamiento efectuados en grupo hacia la figura del niño, asociado a sentimientos de tristeza y soledad.

“... no sabía hacer tareas y el mono lo molesta porque no sabe hacerlas... y el mono le dice “tú eres solamente rápido y además no sirves para nada, eres un inútil”... y además eres tonto ni siquiera entraras a la universidad... (¿Cómo se siente el tigre?) al principio triste porque el mono le dice eso que es tonto y lo molesta y no debería porque son compañeros...” (Niño 4, 10 años, L7)

“... y estuvo toda la vida así podía tirar luces cuando tenía miedo y se iluminaba la pieza y se quedaba dormida, pero cuando hacia eso los compañeros se burlaban y vive toda su vida así Fin.” (Niña 2, 8 años, L9).

Imagen de sí mismo

Imagen de Identificación positiva de sí mismos/as

En esta categoría se incluyen distintos elementos que aparecen en las narrativas relatadas por niños/as con TDAH frente al test CAT-A, en relación con la forma de representación y percepción general que tienen de sí mismos dentro del ámbito familiar asociada a sentimientos y características positivas.

“.... El ratón que estaba escondido mirando lo que hace el león escucha que el león no lo puede atrapar y ahí el león lo ve y lo invita a su boca y el ratón le tira una bomba.... Y el león dice ah que ratón tan astuto” (Niño 4, 10 años, L3)

En este caso el niño se encuentra en una posición disminuida identificándose con el ratón, el cual es más pequeño y débil en comparación con el tamaño y fuerza que posee el león, sin embargo decide enfrentarse a él a modo de defensa puesto que su vida corre peligro, asimismo esta acción se replica en narraciones posteriores donde la figura con la cual se identifica se enfrenta a personajes amenazantes como el cazador que trata de matarlo, surgiendo en su repertorio personal la cualidad de valiente al realizar acciones que ninguna de las otras figuras presentes en las historias se había atrevido a realizar. De este modo logra superar la adversidad y por tanto es posible notar en gran extensión de sus relatos la incorporación de esta característica vinculada a un ser audaz y heroico en su pauta de definición y percepción de sí mismo.

Se logran visualizar también recursos que el niño asocia a su pauta conductual en torno a la colaboración y ayuda hacia otros, los cuales refieren a figuras significativas representadas en estos casos por la imagen de la madre.

“... la madre esta escondida y les dice “nos quedaremos escondidos siempre acá por los cazadores que andan afuera y dan miedo” pero el hijito dice que ellos son más astutos... y accidentalmente mataron al cazador” (Niño 4, 10 años, L5)

“Son tres osos que están jugando a la cuerda y el otro oso (apunta la lámina) tiene otro oso que lo está ayudando y ese oso es su hijo... y gana la mamá oso con su hijo oso” (Niño 1, 10 años, L2)

Se visualiza que la figura de identificación de los niños logra enfrentarse a una figura amenazante con acciones específicas y así salvar no solo su vida, sino que también la de su mamá quien se encuentra en una posición disminuida por el temor, visualizándose la capacidad de asistencia a otros a partir de las habilidades y herramientas personales que posee o a través de acciones concretas mencionadas en el relato que ayudan a la madre para ganar el juego a partir de la cooperación realizada en conjunto.

Esta cualidad además incorpora la superación y enfrentamiento a temores cuando se encuentra solo, que en forma previa no habrían considerado capaz de hacer.

“...y aprendió a no tenerle miedo a la oscuridad porque pudo enfrentar sus temores” (Niño 3, 8 años, L9)

“..... y después cuando se hizo de noche ya no le tenía miedo al zorro porque pudo superar los miedos” (Niño 5, 10 años, L9)

En estos casos existiría la superación de un estado anterior el cual habría estado caracterizado por temores hacia otros personajes o elementos intangibles al enfrentarse a estos por medio de acciones que no especifica y/o señalan en el relato. Esta superación y la connotación de conceptos como valeroso logran ser incorporadas en los significados asociados a la imagen de sí mismo.

Imagen de Identificación negativa de sí mismos/as

Dentro de esta categoría refiere a formas de describirse, sentirse y pensarse, en las cuales el niño se identifica con figuras que presentan estados afectivos negativos en relación con su entorno familiar. Estos estados se presentan en forma transversal en todas las edades.

En la mitad de los casos se alude a sentimientos de inadecuación a través de la figura con la que se representan. Estos sentimientos tienen base en sus características personales asociados generalmente a su comportamiento y desenvolvimiento en el ámbito escolar las que son consideradas negativas, siendo distintos a otros, a partir de lo cual son rechazados y no queridos por los demás.

“... la mama estaba retando al niño porque se portaba mal y no le iba bien en la escuela...” (Niño 4, 10 años, L10) “... y el mono le dijo que además era tonto y ni siquiera entraría a la universidad” (Niño 4, 10 años, L7)

“...y al conejito lo habían dejado solo porque ya nadie lo quería (¿por qué no lo querían?) porque se sacaba malas notas y era muy porfiado y se aburrieron de él, se cansaron” (Niño 12, 10 años, L9)

“... porque le iba mal en el colegio y comía mucho era muy comilona” (Niña 2, 8 años, L6)

“... y ahí el niño se dio cuenta que tenía que ser más estudioso y portarse mejor” (Niño 8, 7 años, L8)

Se logra dar cuenta de sentimientos de tristeza y soledad vinculados a sus propias características conductuales, las que llevarían a que los otros apuntando generalmente hacia las figuras significativas de su entorno familiar los dejaran de querer o los alejaran de ellos en el plano físico y emocional.

Siguiendo esta misma línea en cuanto a las características personales con las que se representan y definen ligadas a sentimientos negativos se incluye la percepción de una

imagen que es físicamente diferente a otros, a partir de lo cual nuevamente son rechazados y no queridos

“... pero le salieron corazones y de ellos podía tirar luces... pero cuando hacia eso sus compañeros se burlaban” (Niña 2, 8 años, L9)

“... y el niño le dice porque lo trata así si él es su hijo y la mamá le dice que no, porque el es un robot” (Niño 4, 10 años, L10)

“... pero era muy pequeñito... y hace conjuros porque quería ser más grande y no tan feo como le decían sus compañeros” (Niño 12, 10 años, L9)

De esta manera se aprecian sentimientos de tristeza y lejanía en los vínculos con los otros, al no sentirse aceptados especialmente por la familia y el grupo de pares; si bien existen casos en los que no se precisa en concreto las diferencias con los demás que sería la fuente de rechazo, aluden a características físicas como el ser un robot o tener ciertas cualidades a partir de marcas corporales lo que provocaría burlas y aislamiento a nivel vincular por ser distinto al resto, o se señala por ejemplo la condición de ser pequeño y “feo” como parte de características negativas que el poseería siendo esta la causa de sentirse no querido y solo, conllevando el deseo de revertir esta situación para no ser visualizados así, ante lo cual llega a utilizar recursos de pensamiento mágico en sus relatos para poder sobrellevar la situación de mejor forma.

Este sentimiento de soledad que se plantea con la figura de identificación del niño se acompaña también con la falta de interacción por parte de figuras significativas en los relatos.

“...quedó su hijo solo sin nadie más que lo acompañara, y está jugando, pero sin nadie más (¿Cómo se siente?) triste porque esta solo... le gustaría jugar con la mamá o con los amigos” (Niño 8, 7 años, L6).

“... y la mamá no quería ir con él y lo dejaron solo y salió igual a jugar...” (Niño 6, 7 años, L8)

“Una conejita que esta acostada en su cama sola y piensa a que podría jugar o divertirse, porque todos salieron, pero a ella la dejaron sola en la casa... (¿Por qué la dejaron sola?) porque se les olvido y se porta muy mal no obedece y por eso siempre se les olvida” (Niña 11, 9 años, L9).

El estar solo se encuentra asociado a sentimientos de tristeza, como señalan los niños de un cuarto de los casos, quienes plantean la falta de figuras significativas de su entorno especialmente familiar para interactuar de forma positiva, percibiendo estas acciones de abandono ya sea en momentos recreativos como jugar, pasear o ante salidas familiares, lo que se acompaña de sentimientos negativos vinculados a la aflicción y desolación por parte de estas figuras.

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 relacional.

A nivel vincular, se encuentra transversalmente en las narraciones emitidas por los niños del estudio que el personaje principal con el que se identifican posee una relación distante con alguna de sus figuras significativas representadas mayormente por el padre, la madre o ambos como unidad parental. Frente a esta situación se verbaliza el deseo explícito de establecer o acentuar la relación con las figuras de los padres.

“... el león nunca ha conocido al ratón, no sabe que existe no lo ha visto (¿y cómo se siente el ratón por esto?) con pena porque le gustaría compartir más con el león y jugar juntos o que fuera a su escuela como la mamá” (Niño 1, 10 años, L3)

“... hay un ratón mirándolo porque es el rey y es famoso y el león esta serio no ve al ratoncito; el ratoncito está entusiasmado porque ¡Por Dios es el rey! y por eso lo ve...” (Niño 3, 8 años, L3)

“(¿y qué siente la osita?) se siente triste porque la olvidan y ella quería pasar más tiempo con su mamá y que no la retaran” (Niña 2, 8 años, L2)

“... y a la niña le gustaría jugar más con sus papas todos juntos” (Niña 7, 9 años, L8)

Asimismo, se plantea la intención de mayor comprensión y contención por parte de los padres quienes puedan establecer vínculos más estrechos, siendo menos estrictos en torno a sus castigos, considerando más sus necesidades.

“... no tendría por qué pegarle porque ella era así igual a su hija cuando era chica le tenía miedo y por eso tendría que entenderla más” (Niña 2, 8 años, L10)

“... y tu no haces tus tareas y el hijo les dice “pero si las hice y las respuestas están buenas”, entonces la mamá las ve y le pide perdón y le confiesa que no es buena en matemáticas y él le dice que tampoco es bueno, pero pueden aprender juntos” (Niño 4, 10 años, L6)

“...después la mamá la castiga porque se portó mal y hizo puras maldades y le pega en el potito... y la perrita se siente triste porque ella no quería portarse mal, solo estaba jugando y siente que la mamá no la quiere.” (Niña 10, 10 años, L10).

En un cuarto de los casos se plantean situaciones en las que la madre reprende a sus hijos por desobedecer ordenes o por no realizar sus deberes escolares, lo que conlleva a sentimientos de tristeza por parte de las figuras de identificación del niño al percibir que estas figuras no comprenderían o sabrían de los temores, esfuerzos o situaciones que llevan a esas conductas, evidenciando el deseo existente de mayor empatía por parte de la madre, al posicionarse o reconocerse en las situaciones que atraviesa el niño, brindando mayor contención y entendimiento para sobrellevar de mejor manera los momentos descritos.

A partir de estas narraciones es posible visualizar una imagen de sí mismo en la que se encuentra incorporada una condición vincular distante y poco contenedora con los padres y el deseo existente por establecer relaciones de manera más cercana y comprometida.

A nivel personal, nuevamente de un cuarto de los casos se plantea el deseo de ser mejores estudiantes y tener una mejor imagen como tal, ya sea como deseo explícito o bien como parte de los sucesos a ocurrir.

“... el hijo se va triste y decide convertirse en alguien importante con su inteligencia de robot” (Niño 4, 10 años, L10)

“...y quiere empezar a comer saludable y ser más estudiosa...” (Niña 2, 8 años, L6)

“... y ganó altiro porque era rápido y ahora se portaba bien porque antes no era así” (Niño 6, 7 años, L7)

En estas narrativas los niños mencionan desarrollar competencias y habilidades para lograr superarse y obtener un estado superior al que se tenía antes en torno a ser mejor

estudiantes y tener mejor conducta. En este sentido, se aprecia una visión de sí negativa y menoscabada de la condición actual, en donde estos deseos expuestos se observan como la posibilidad de un cambio positivo en el que sean mayormente aceptados por otros ya sea a nivel familiar, social y/o escolar. En otros casos esta necesidad de cambio conductual es planteada como una condición que ya ocurrió lo que se acompaña también de características positivas en cuanto a la definición que establece de su propia figura de identificación. En este sentido, conformando la imagen de sí mismo se observa una imagen en desarrollo, en la cual los cambios a nivel conductual, disciplinarios y académicos entregarán posibilidades nuevas, las cuales en el presente de las narrativas no se poseen.

Estrategias y Resolución de Conflictos

En este apartado se presentan los aspectos que se relacionan directamente con la imagen de sí mismo construida desde un sí mismo familiar, incluyendo la autonomía, dependencia y/o dificultades existentes en la toma de decisiones y resolución de problemas, dando cuenta de la confianza y recursos propios para abordar las problemáticas e intervenciones entre los personajes de las narrativas.

En ocasiones se muestran narrativas en las que se logra dar cuenta de la resolución de conflictos a partir de los propios recursos desplegados por los niños.

“... sigue las pistas de sus padres porque dejaron las huellas que se ven en el piso.... Y ven el fuego de la chimenea de su casa y van a la casa y se van a dormir y al final aprenden a trabajar en equipo” (Niño 5, 10 años, L5)

“... y se asustó y noto que era la ventana que estaba abierta y era el viento, va a la ventana cierra y cierra la puerta... y duerme con la luz prendida y le pone algo a la puerta para que no se abra y no se asuste en la noche” (Niño 1, 10 años, L9)

Se plantean situaciones donde el personaje de identificación logra sobrevivir o superar sus miedos a partir de las herramientas personales que utiliza para hacer frente a las situaciones que atraviesa.

También se aprecian circunstancias en la que niños logran llegar a acuerdos, ya sea a través del dialogo propiamente tal o compartiendo el elemento en disputa, de forma que todos queden satisfechos.

“... y el león se pega solo con el bastón y el ratón por mientras le saca el queso para comer y le haría un pancito al león” (Niño 5, 10 años, L3)

“... y al final se dan cuenta que pueden jugar todos juntos y felices y cada día se queda uno con la cuerda, la comparten” (Niño 9, 8 años, L2)

“... y ya no sabe que comer y el mono le da una banana y se vuelven amigos, arreglan las cosas ofreciéndole algo que quiere hace rato (¿Cómo se sienten?) el tigre está feliz con la banana y el mono también porque el tigre no se lo comió e hizo un nuevo amigo” (Niño 12, 10 años, L7)

En un cuarto de los casos se aprecian acciones de compartir el elemento en disputa entre los personajes, logrando dar resolución a los conflictos y en algunos casos dando pie a que se establezca una nueva forma de relacionarse con el otro desde un marco más positivo.

Se destaca también en algunas narrativas el rol de la madre, que aparece como fundamental para dar una resolución a las problemáticas ligadas mayoritariamente a la defensa y protección ante personajes y/o situaciones que desean hacer daño o provocan miedo en el personaje con el que se ve identificado el niño, lo que comprende la necesidad de poder desenvolverse eficazmente y con éxito en el medio.

“... la mamá trepa un árbol para ver donde estaban y encontrar el camino” (Niño 5, 10 años, L4)

“... y la mamá mona no quiere porque quiere cuidar a su familia... el tigre también estaba enojado porque la mamá mono quería atacar a su familia, pero era por defender a la suya ... y después se disculpan por molestar a sus familias” (Niño 3, 8 años, L7)

De esta manera, se le atribuyen cualidades positivas a la figura materna. En este mismo sentido, la madre es quien en ocasiones enfrenta a la figura amenazante quien no logra llevar a cabo sus amenazas, por lo que si bien la acción y resolución es violenta esta es percibida positivamente para el niño al traer consigo un desenlace favorable argumentado en la protección familiar

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.

“... y se queda afuera y justo llega un zorro y el conejo se esconde en los arbustos y ahí pasa toda la noche y al día siguiente... se encuentra con otro conejo y le cuenta lo que le paso y el conejo lo ayuda para entrar a la casa por la ventana y lograr superar sus miedos” (Niño 5, 10 años, L9)

El niño reconoce sus temores y solicita ayuda frente a eventos circunstanciales, logrando resolver la situación de forma positiva; visualizando otras figuras que pueden ofrecer apoyo en momentos difíciles.

En cuanto al afrontamiento de un ambiente adverso, se percibe que, en la mayoría de las narrativas, existe un despliegue de estrategias inadecuadas como lo es el predominio de la impulsividad en la resolución de conflictos, lo cual conlleva a conductas agresivas, destructivas, opositoras y/o de riesgo, destacando cierta desorganización en la narrativa debido a su alto contenido y carga emocional, en la que uno o más personajes mueren.

“... sus hermanos estaban felices y enojados porque no los celebraron, pero se salvaron y se fueron a vivir a la casa de los aldeanos y después los mataron porque tenían hambre” (Niño 6, 7 años, L6)

“...y entonces le hizo así en la cara al mono (gesticula con la mano) y el mono se defiende y le pega con la cola y se ponen a pelear muy fuerte y el tigre trata de morderlo, pero el mono le pega más fuerte con una rama y el tigre cae al suelo inconsciente.” (Niña 11, 9 años, L7).

“... y el hijito dice “ ¡vamos a matar al hombre! ” y como no había nadie deciden salir, tomaron la escopeta y accidentalmente mataron al cazador y gritan “ ¡YEY! ” y se ponen felices porque ya no estarían escondidos y le dicen a la mamá” (Niño 4, 10 años, L5)

De esta forma la solución de la trama se encuentra ligada a la violencia, la cual se presenta como un método en la conclusión de la historia para poder llegar a resolver las dificultades presentadas en esta, las que en algunos casos termina en la muerte de otros o del oponente. Así por ejemplo se relaciona la obtención de alimento con conductas agresivas que llevan a la muerte de otros personajes para que puedan sobrevivir, mientras que en otros casos se presentan situaciones donde el personaje de representación se enfrenta a una figura amenazante dejándolo inconsciente o dándole fin a su vida, sin considerar los riesgos a los que se ven expuestos ante tales combates, pero que para el niño termina de forma positiva logrando vivir o salir victorioso de la disputa.

Se presentan también historias en la que el enfrentamiento entre la figura de identificación del niño y del agresor resulta en la muerte del primero.

“... y el mono le dice ” tu eres solamente rápido y además no sirves para nada, eres un inútil y ... el tigre se enoja mucho y se come a la mamá del mono y el mono se enoja y le dice ” malo te comiste a mi madre y además eres tonto ni siquiera entraras a la universidad” y entonces el mono decide unirse con otros monos y le preguntan cuál es y el mono lo apunta y se comen al tigre” (Niño 4, 10 años, L7)

En este caso el niño no es capaz de señalar una resolución positiva, quedando la narración en que la figura de representación muere al ser comido por otros, destacando la descripción detallada de las formas de violencia a través del dialogo a partir de expresiones des valorativas hacia la figura de identificación del niño en torno a características físicas, conductuales y del ámbito académico estudiantil, hasta acciones violentas en el plano físico como atacar a una de las figuras significativas del agresor a modo de venganza y el término de una represalia mayor en la que la figura amenazante en conjunto con otros personajes terminan matándolo.

Por otra parte, en algunas narrativas se presentan situaciones conflictivas que provocan en el niño temor al tener que enfrentarse a ellas y cuya solución se manifiesta a través de un final en el que todo lo sucedido solo conforma parte del mundo onírico del niño.

“ ... el tigre viene silenciosamente y se come la guagua y el mono se enoja y le pega y lo escupe y se enoja y va a buscar refuerzos animales de todo el mundo y se come a la mamá de una gatita gorda que el mono lleva como refuerzo y la gatita está asustada porque ve como mata a la mamá... y ahí despierta porque era todo una pesadilla de la gatita” (Niña 2, 8 años, L7)

“... no puede dormir porque tuvo una pesadilla que sus padres tenían una discusión y se la contaría a los papás y le dirían que duerma con ellos y logra quedarse dormido” (Niño 1, 10 años, L6)

De forma transversal los niños presentan narrativas inconclusas, en las cuales no se les da un final a los conflictos planteados. Algunos niños utilizan exclamaciones para indicar el término de la narración, sea en el relato espontaneo o ante las interrogantes posteriores, tales como Fin o Listo, pese a esto las problemáticas planteadas no son resueltas dejando incompletas lo que pasa posteriormente con los personajes.

“... la casa se come a todos menos a ella y ella era adoptada y le tenía respeto porque esa señora era su mamá que la fue a dejar al orfanato por eso le tenía tanto respeto y fin” (Niña 2, 8 años, L8)

“... y se estaban convirtiendo en robots y después fueron a jugar y se escapan todos los animales a vivir a otro lado y listo” (Niño 6, 7 años, L9)

“...Y después vino la niña, y se fueron a la plaza y fueron a la casa y a comprar Fin” (Niña 7, 9 años, L4).

A pesar de que se trata de aclarar los conflictos que se plantean en las narraciones, estos aún quedan inconclusos entregando en algunos casos un final de la historia sin una resolución clara de esta. Algunos casos tratan de entregar una resolución al final de la historia, sin embargo, no indican el actuar posterior de la figura y si esta logra cumplir su deseo, cometido o finalidad.

“... los dos osos están despiertos porque no tienen sueño porque están jugando, están felices y después con sueño... y los papás nunca se enteran que en las noches ellos juegan” (Niño 1, 10 años, L5)

“... el ratón aburrido lo mira después el león se sentaría a comer lo que hizo... el león nunca ha conocido al ratón no sabe que existe no lo ha visto” (Niño 8, 7 años, L3)

“... y ese tiene miedo porque piensa que puede venir un monstruo y los papás no lo sienten, se queda dormido al final viendo la televisión y ahí duerme” (Niño 3, 8 años, L5)

Otra forma de entregar soluciones a los conflictos planteados es a través de resoluciones mágicas, presentando la muerte de personajes que luego podrían volver a la vida para vivir felices.

“... el gato no lo ve y lo ataca y lo mata y después cambia el nombre porque todos mueren y son la familia fantasma... y hay un mago que los convierte de nuevo en la familia oso y ahí todos felices Fin.” (Niña 2, 8 años, L5)

Se plantea una forma de dar termino al conflicto utilizando un pensamiento mágico en su resolución sin dejar totalmente en claro este final, puesto que no se menciona que pasa con la familia luego de volver a la vida, mencionando que todos quedan felices con un término idealizado, pero sin dar un cierre a la problemática mencionada.

Asimismo, se plantean finales en los que el personaje de identificación o figuras significativas para este mueren, volviendo a la vida a partir de resoluciones mágicas, pero con un cambio ya sea en la propia conducta del niño o del personaje amenazante que terminan por arrepentirse y/o transformarse en otras figuras con caracteres positivos, que los lleven a ser mejores personas en su actuar.

“... mato a la familia de su vecina y a la hermana que tenía 3 años la persigue y la mata y después la revive porque tenía poderes y se le va la maldad” (Niña 10, 10 años, L3)

“ ... y se come al médico y se come a todos en el mundo y queda una voz que dice “¡tengo hambre!” y se come todo el planeta... y quiere regresar a la normalidad, comer saludable y ser más estudiosa y dejar todo como estaba...y los vomita porque todo lo que comía está vivo adentro... y todo vuelve a la normalidad y ella come sano” (Niña 2, 8 años, L6)

Estas narrativas representan la solución del conflicto ligado a cambios que los llevarían a ser o estar en un nivel más avanzado que el actual.

Se mencionan otras formas de resolver los conflictos, a través de escapar, ya sea a partir de conclusiones del problema en el cual la figura de identificación huye, o bien que se esconde del conflicto.

“... tenían que escapar y les lanzan piedras y corren... se le ocurre ir a una cueva a ocultarse y los otros dos lo siguen y recogen hojas y se ocultan en la cueva con hojas encima... uno de ellos se queda despierto espiando que no venga el cazador y tapado con las hojas” (Niño 5, 10 años, L6)

“...como que viene alguien a cazarlo o a picar oro y diamantes, se siente asustado porque el hombre malvado quiere matar al oso, pero pasa de largo y no lo ve, pero el oso sigue asustado y después se iría de ahí, correría, se iría” (Niño 3, 8 años, L6)

“... y ahí está escondido en la pared para que el león no lo vea y no se lo coma porque tenía hambre y si veía al ratoncito lo iba a querer cazar” (Niño 12, 10 años, L3)

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 escondiéndose o escapando.

Finalmente cabe destacar que el niño del caso 1 plantea un conflicto que pudo haber llevado a la muerte a la figura con la cual se ve identificado, pero a pesar de esto el mono logra sobrevivir y salvarse al escapar del tigre quien termina atacando a otra figura no significativa que se encontraba presente en el lugar

“ De un tigre que quiere comerse al mono y el mono se va para arriba por acá, así (apunta a la lámina y gesticula)... pero acá hay más monos que están mirando (apunta la lámina) el tigre no alcanza al mono y busca a otro de los que estaba mirando y se lo come ...(¿ Como se siente el mono?) con miedo de que lo pueda volver atacar” (Niño 1, 10 años, L7)

En este caso el niño propone una solución en la que logra escapar de la figura amenazante del tigre, sin embargo esto es a costas de la vida de otro personaje y aun así la amenaza y el temor que esta genera en el personaje de identificación no desaparece, por lo que no se visualiza una resolución eficaz que permita dar termino a la narración sino que se establece un final abierto en el que no se sabe que pasara a futuro con el mono.

Se aprecia que en la mayoría de las narrativas se presentan dificultades en la resolución de conflictos presentando relatos con una alta carga emocional, frente a los cuales los niños en las historias no logran resolver de forma efectiva y con resultados positivos para su figura de identificación y para otras figuras los conflictos presentados, asociados a la no visualización de una solución y de resoluciones idealizadas, mágicas, a escapar y a la violencia y agresión hacia otros como forma de dar termino y concluir el conflicto.

Percepción de mundo

Valoración positiva con otros y el mundo exterior a partir de los vínculos con sus figuras significativas

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 establecen 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 que componen su entorno relacional.

A lo largo de las historias presentadas se observa continuamente figuras que aparecen cumpliendo funciones de cuidado y protección hacia el niño, en relación con sus

necesidades físicas y emocionales. Este rol en su mayoría es representado y atribuido hacia la imagen materna, tal como se mencionó anteriormente en el comienzo de la presentación de resultados pertinentes a *Vínculos y relaciones*, con quien se aprecia mayor cercanía, colaboración y vínculo.

“La mamá gallina que les está dando comida a los pollitos que están sentados, porque era la hora de almorzar y ella siempre les sirve comida para que no tengan hambre y crezcan sanos” (Niña 11, 9 años, L1).

“Madre está acariciando a su hijo después de bañarlo y secarlo y después van a ir a comer juntos y luego a dormir porque están cansados y mañana será otro día” (Niño 12, 10 años, L10)

A partir de estas narrativas se puede visualizar y deducir la existencia de figuras significativas para los niños en este caso asociadas a la madre que configuran parte de su mundo social y familiar, aportando dimensiones a su propia percepción sobre el mundo exterior y los otros de forma positiva, brindando cuidados, afecto, seguridad y contención.

En este mismo plano también se reconoce en la construcción asociada a los otros, la percepción y significación de otras figuras con las que se vincula a momentos de recreación, diversión y disfrute, relacionada generalmente a la figura de los hermanos y en menor medida alguna alusión a los pares como se destaca a continuación.

“Los perritos estaban jugando a que eran unos lobos y están felices los hermanos y después jugaron a los cachorritos y después se fueron a dormir todos juntos” (Niño 6, 7 años, L10)

“... después ganó él con su hermano y estaban felices porque fueron el mejor equipo y les dieron un trofeo y llamaron a todos sus amigos que los felicitaban y celebraban.” (Niña 7, 9 años, L2)

“... y se caen todos al lodo y se van a su casa a bañarse y después se juntan y hacen una fogata con los amigos” (Niño 3, 8 años, L2)

De esta forma se distingue la presencia y visualización que se tiene de sus vínculos con pares y principalmente con los hermanos por ser una fuente de apoyo en momentos que para el niño poseen una mayor relevancia, compartiendo sus logros y hazañas, brindando afecto, sostén y una positiva representación frente al contacto con el mundo exterior.

Valoración negativa con otros y el mundo externo a partir de los vínculos con sus figuras significativas

Se refiere a las creencias o suposiciones acerca de la realidad física y/o social del niño, en las que predominan atribuciones negativas en la relación con otros. Estas presunciones se observan a través de las narrativas en la presencia de figuras negativas y la relación que se establecen con ellas, 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 este plano se destaca que en la mayoría de las narrativas independiente de la edad y género aparece la presencia de figuras que pueden hacer daño a la figura de identificación del niño y a las figuras que componen el entorno físico de este, ya sean significativas o no para él, a las que anteriormente en el apartado *de vínculos y relaciones* se les denominó como “malo” o “cazador”, quienes tratan en la historia de agredir o lastimar de algún modo a la figura con la que se representa el niño.

“... viene alguien a cazarlo y el osito está ahí escondido para que no lo vea porque si lo ve lo va a matar” (Niño 12, 10 años, L6)

“... y el ratón que estaba escondido mirando lo que hace el león escucha que el león tiene hambre y ahí el león lo ve y lo invita a su boca y el ratón se esconde en la pared” (Niño 8, 7 años, L3).

La presencia de esta figura identificada como “nociva” para el niño sugiere la idea de la existencia de otros en el mundo que pueden causar daño, frente a lo cual se plantean y expresan sentimientos de preocupación y temor por la figura de identificación del niño.

“... y se encontraron con otros amigos del bosque que también estaban escapando y todos corren a sus cuevas porque venía el cazador, pero ellos no y a uno de los osos se le ocurre ir a una cueva que estaba vacía a ocultarse... (¿Cómo se sentían?)

los ositos con miedo porque pensaban que el cazador los iba atrapar” (Niña 11, 9 años, L6).

“.. y la hija tenía miedo de que el tigre la atrapara y se la comiera” (Niña 10, 10 años, L7)

Acompañado de esto se puede visualizar en las narrativas que ante los peligros percibidos la figura de identificación del niño busca resguardarse ya sea escapando o escondiéndose, buscando medios externos que lo ayuden a contenerse y enfrentar la situación de mejor manera.

“... tenían un escondite donde nadie los podía encontrar y nadie ni siquiera los pumas los iban a poder atrapar porque tenía seguridad para poder entrar...” (Niña 11, 9 años, L5).

“... nos quedaremos escondidos siempre acá por los cazadores que andan afuera y dan miedo” (Niño 4, 10 años, L5)

Se exponen en sus relatos la búsqueda de estrategias y formas por parte de los personajes de resguardarse de los peligros percibidos en el exterior en sitios ya previstos o en el que lleguen a sentirse seguros. También es posible observar que en otros casos se llega en alguna instancia a confrontar al agresor ya sea a través del dialogo o por medio de la agresión física lo que en la mayoría de los casos como en los mencionados lleva al vencimiento por parte del niño o a la muerte de la figura nociva.

“... se tiene que defender para que no se lo coma y agarra una rama que estaba en el suelo y golpea al tigre y ahí corre y huye y se siente feliz porque logro escapar del tigre y que no se lo comiera” (Niño 9, 8 años, L7)

“... tomaron la escopeta y accidentalmente mataron al cazador y gritan YEY! Y se ponen felices” (Niño 4, 10 años, L5)

“... y empieza a seguir al ratón porque tenía hambre y se lo quería comer el ratón corre y se esconde debajo de la silla y el león no lo alcanza... y el ratoncito aprovecha y le pica un ojo con un alfiler y el león cae al suelo y le duele y el ratón vuelve a su casa en la pared” (Niño 8, 7 años, L3)

En este sentido, se presenta la idea y percepción de que frente a la presencia de otros que pueden llegar a causar daño, hay que buscar medios y/o herramientas que ayuden a protegerse y/o enfrentarse a ellos.

Se destacan algunas narrativas que suelen dar cuenta de la dificultad del niño para visualizar figuras que provean contención física y emocional; esta apreciación da cuenta de la construcción que realiza el niño de su imagen, en este caso a partir de sentimientos negativos, desarrollado con anterioridad y que se vincula a sus relaciones significativas y como estas son representadas por él, aludiendo a su vez a la percepción de que no hay otros que se encuentren disponible para ellos en momentos de crisis y de necesidad emocional, debiendo recurrir a sus propios recursos para enfrentar un mundo visualizado como hostil.

“... y el papá lo hecha porque está enojado con la mamá y el hijo se siente triste y va al baño solito, porque no quería ir solito porque le tiene miedo a la oscuridad y aprendió a no tenerle miedo a la oscuridad” (Niño 3, 8 años, L9)

“.. Esta en su cama, pero no puede dormir porque tiene susto y no están los papas porque salieron y está solo.” (Niña 7, 9 años, L6).

Estas narrativas ejemplifican el hecho de que no se reconocen figuras disponibles para ellos en momentos de necesidad, al narrar sobre como la figura de identificación no se siente querida por otros en estos casos, aludiendo directamente a las figuras parentales y la ausencia de quien pueda contenerla en momentos de temor.

“... y la fue olvidando, borrando momentos en su cabeza para tener más espacio para otros recuerdos y la osita se va de la casa, no la recibieron en ninguna casa y se hizo una casa con hojas y ramas, es un final triste porque la mamá osa la recuerda de nuevo y va a ver a su hija, pero solo quedaba el esqueleto porque murió de hambre” (Niña 2, 8 años, L2)

“.. esta asustado porque se había perdido y no tenía familia porque todos habían muerto y no sabía cómo regresar a su casa y trata de pedir ayuda, pero no había nadie que lo escuchara” (Niño 9, 8 años, L4)

En estos casos se hace referencia a sentimientos de temor, tristeza y soledad que provocan malestar al percibir que no se poseen figuras que los protejan. Los padres en estas historias no se configuran como figuras de protección y no se logra visualizar a otras, señalando que

no tienen otros familiares puesto que todos habrían muerto, reflejando la dificultad existente para dar cuenta de una red de apoyo, debiendo desplegar sus propios recursos, para cuidarse solo, lo que en algunos casos finaliza con la muerte de su figura de representación al no poder sobrevivir por sus propios medios.

Percepción de mundo negativa: De la relación con el ambiente (Familia)

Esta categoría alude a suposiciones o creencias negativas acerca de la realidad física y/o social, asociadas a percepciones que el 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.

Se destaca en la mayoría de las narrativas planteadas una percepción e imagen de mundo amenazante, las que provocan miedo, limitando la acción de la figura de representación del niño en sus actividades cotidianas o recreativas al reconocer peligros en su medio exterior producto de menciones que habría realizado la figura materna acerca de ello, llevando a buscar refugio o alguna forma de protección dentro de su casa sintiéndose resguardado de los peligros y amenazas que habrían en el exterior.

“Una osita que esta escondida porque se quedó sola en casa porque sus papas fueron a trabajar y le dicen que no tiene que salir Porque es peligroso y le puede pasar algo... (¿Cómo se siente la osita?) aburrída, pero con miedo porque piensa que si sale algo malo le puede pasar” (Niña 10, 10 años, L6)

“... habla de que ella la de la foto era fea y le decía a su hija que nunca fuera a esa casa porque era peligrosa y no tenía que entrar y que la foto la rompiera porque era muy fea y aparte ya está muerta... y la casa se come a todos menos a él ... (¿Cómo se siente?) se siente con miedo de entrar a la casa y después terror cuando se empieza a comer a todos pero después bien cuando sabe la verdad” (Niña 2, 8 años, L8)

En ambos casos se presenta una imagen de mundo amenazante, dificultándose la visualización de figuras de contención y protección frente a estos peligros de su entorno quedando solos frente a ellos, los cuales son reconocidos como tales por la impresión entregada por las figuras significativas para los niños.

Además, se pueden presentar amenazas en el ambiente que no son claramente reconocibles, cuyo origen no se asocia a una figura específica o bien son intangibles, como por ejemplo el miedo a la oscuridad o el temor frente a la posible existencia de una presencia descrita como un monstruo, frente a lo cual el niño permanece en alerta sin poder dormir ante la amenaza que le confiere.

“... porque no quería ir solito porque le tiene miedo a la oscuridad” (Niño 3, 8 años, L9)

“... y el otro despierto no pude dormir y ese tiene miedo porque piensa que puede venir un monstruo” (Niño 8, 7 años, L5)

Se presentan algunas situaciones en las cuales el contenido nocivo o angustioso para el niño se encuentra ligado al contexto en el cual ocurre el conflicto narrado, presentándose escenarios que se configuran como un riesgo para los personajes, como una discusión a nivel familiar que se daría en casa señalando y significando este lugar como un ambiente no grato y poco contenedor para él, al relacionarlo con discusiones producidas entre sus figuras significativas representadas en las historias.

“... y entonces el papá le dice al monito que tenga cuidado porque su mamá estaba enojada y parecía bruja y ella esta hi escuchando y le dice que es un payaso y el papa le dice que no es un payaso ni siquiera hago chistes y la mamá le dice claro que sí, nunca fuiste a la universidad....y ella le dice ándate de mi casa... y ahí se pone a temblar pero no era temblor era terremoto y llama a la familia para saber cómo esta y lo van a buscar y no estaba dañado porque se había protegido con una capsula y ahí deciden regresar todos juntos a la casa que había que reconstruir” (Niño 4, 10 años, L8)

Estas situaciones en general se presentan en las narraciones impactando y repercutiendo en el bienestar familiar y personal de las personas que componen este espacio y

expresando el deseo del niño porque esto no suceda y se genere un ambiente confortable en el que primen vínculos cercanos de respeto y amor que los unan como familia.

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 y consecuencia del problema mencionado, planteando el peligro en situaciones cotidianas ligadas a lo recreativo como andar en bicicleta que menciona esta situación en la que la figura con la que se representa, se ve enfrentada de forma reiterada a padecer un desastre tras otro, se cae, queda con una lesión en la cabeza, entra en coma, queda con suero, se comen su cerebro, muere pero logra revivir, pero finalmente y a pesar de esto vuelve a morir pasando nuevamente por lo mismo y dejando en claro que las siguientes generaciones también pasaran por las mismas situaciones, presentándose la amenaza continuamente destruyendo cualquier alternativa de resolución efectiva. Se exhibe de esta forma una *imagen pesimista del mundo*, en el cual, a pesar de los intentos, no se logra visualizar una solución positiva.

“ ... y la hija se cae igual que la mama, se cae de la bicicleta pero ahora queda con una grieta en la cabeza y esta veinte días en coma y después sale del coma pero tiene que andar vendada con suero y con hielo y llegan muchas hormigas y le suben por la ropa y se meten a sus orejas y se comen su cerebro, la mama se da cuenta y la lleva al hospital pero es muy tarde está muerta pero después revivió y era un canguro esqueleto y se acordaba de todo y era más hablador como antes pero después se vuelve a repetir la misma historia con ella y con las hijas que después tiene y la hija de la hija y así una y otra y otra vez” (Niña 2, 8 años, L4).

vínculos y relaciones	
Figura Materna	
Principal figura significativa, predominantemente positiva y una interacción satisfactoria	
Aspectos positivos	-Satisface necesidades físicas y emocionales -Protege de peligros -Contenedora, lúdica y recreativa
Aspectos negativos	-Normativa vista como negativo (castigo físico, restricción nutricional) -Rechazo, no ser querido
Figura Paterna	
Predominantemente negativa	
Aspectos positivos	- No se visualizan
Aspectos negativos	- Figura normativa y lejana
Otras figuras significativas	
Unidad parental predominantemente negativa	
Aspectos positivos	- Protección -Otras figuras de interacción: abuelo y hermanos
Aspectos negativos	- Unidad parental que rechaza y castiga
Otras figuras	
Predominio de figuras negativas	
Aspectos positivos	-Pares en lo lúdico -Figuras que apoyan
Aspectos negativos	-Presencia de figuras negativas “cazador” o el “malo” -La figura negativa puede y hace daño -Pares que molestan y no integran al grupo

Imagen de si mismo	
Predominan aspectos negativos	
La construcción de la imagen de sí mismo se da en relación con otro y a partir de la afectividad.	
Aspectos positivos	-En ocasiones se visualiza como poseedor de recursos

	<p>personales que ayuda o coopera con otros.</p> <p>-Imagen positiva de sentirse valiente</p>
Aspectos negativos	<p>-Ser distinto, rechazo, no querido</p> <p>-La imagen se basa en necesidades, la percepción de carencias y deseos</p> <p>-Dificultades en la resolución de conflictos (evitación, Finales mágicos, agresivos e impulsivos).</p>
Imagen de mundo	
Predominantemente negativa, considerando al mundo como amenazante	
Aspectos positivos	-Existen algunas figuras que apoyan, destacando la figura materna y fraternal
Aspectos negativos	<p>-Se percibe el mundo como un lugar hostil y amenazante</p> <p>-Los peligros pueden asociarse a figuras y ambientes Negativos</p> <p>-Figuras que hacen daño</p> <p>-Rechazo por parte de los otros</p> <p>-Contenido de muerte</p>

Conclusiones y discusión

El trabajo expuesto tenía como objetivo principal caracterizar las relaciones familiares de niños y niñas de 7 a 10 años diagnosticados con TDAH desde su propia perspectiva y vivencias a través de narrativas obtenidas con la prueba CAT-A. Para alcanzar este propósito se efectuó un análisis cualitativo en torno a las dimensiones del desarrollo ligadas al ámbito social y emocional del niño las que se organizaron en torno al área vincular y relacional con sus figuras significativas a nivel familiar, desde donde se logró desglosar la imagen de sí mismo y de mundo que desarrollan. Cabe mencionar que este objetivo formulado a partir de la pregunta directriz del estudio, así como los objetivos específicos planteados han sido efectivamente logrados. A continuación, y con el fin de contribuir a la respuesta de investigación se expondrán y revisarán estas dimensiones, así como los contenidos emergentes de las narrativas integrando los aspectos teóricos ya revisados y de este modo dar respuesta a las preguntas y subsecuentes objetivos del estudio; de forma posterior se plantearán las principales implicancias, limitaciones y proyecciones de la presente investigación.

La figura materna presentada en las narrativas de los niños con TDAH se visualiza como la principal figura significativa en el plano familiar, cuya caracterización proporciona una aproximación a la representación que puedan poseer de su propia figura materna y las relaciones establecidas con ella, siendo fundamental en la conformación de pautas de organización en el comportamiento que tendrá el niño hacia los demás y hacia el ambiente, internalizando aspectos propios de su contexto social como normas, valores y significados con su organización de identidad (Sepúlveda, 2013) en base al desarrollo de una representación mental de sí mismo y de las relaciones con las personas del mundo exterior.

En la mayoría de las narrativas se percibe una madre que logra satisfacer las necesidades emocionales y principalmente físicas de los niños con TDAH, quienes la visualizan otorgando cuidados básicos y de protección. Estos niños representan a una madre cariñosa y contenedora capaz de tranquilizar en momentos de angustia y/o tristeza, respondiendo efectivamente a sus demandas y necesidades, en conjunto con ello aparece la imagen de una madre en un rol de protección frente a peligros externos por medio del resguardo físico y/o advertencias de los posibles peligros, proporcionando soluciones efectivas a las problemáticas presentadas por el medio en las que se encuentra inserto el niño.

Este punto es relevante, puesto que en diversas investigaciones se ha estipulado que el vínculo desarrollado con la madre o su cuidador principal influye en la vida posterior del niño, en relación a sistemas conductuales, de cooperación y exploración cuyo funcionamiento se prolongaría hasta la adultez (Repetur y Quezada, 2005), puesto que visualizan y proyectan en este vínculo una fuente importante de apoyo y sostén, repercutiendo en la seguridad con la que afrontaran la realidad, permitiendo la elaboración de soluciones adecuadas a conflictos, acompañada de una buena regulación y expresión emocional y la capacidad de simbolización y elaboración cognitiva de las situaciones (García-Quiroga & Ibáñez-Fanes, 2007; en González, Bakker & Rubiales, 2014).

La visión de mundo entregada por la madre, por tanto, puede definir de forma relevante la percepción y significación que el propio niño pueda atribuir acerca del mundo, el sí mismo y su relación con otros, afectando así su interacción y transmisión en el plano social, lo cual dependerá en cierto grado de la flexibilidad con que este aspecto perpetúe en el espacio/tiempo, siendo una de las condiciones fundamentales en la capacidad de asimilar las propiedades del medio (Sepúlveda, 2013). Por consiguiente, la protección y resguardo exhibido en las narrativas por parte de la figura materna, si bien es significada por los niños como positiva al verse amparados y seguros ante los peligros, estando atento a ellos, la sobreexposición de esta podría llevar como menciona Sepúlveda, (1997) a una afectividad temerosa del niño frente al mundo, repercutiendo en el sentido de sí mismo y en las relaciones con los demás.

En contraposición a esta visión positiva de la figura materna, algunos niños con TDAH plantean a lo largo de sus narrativas percepciones negativas o con caracteres ambivalentes en la relación con la imagen maternal, caracterizada desde un rol normativo percibido como negativo debido principalmente a la vinculación efectuada con el castigo físico, la restricción nutricional y dichos devaluativos asociados a las principales dificultades que tiene el niño, las que en su mayoría se relacionan con el ámbito escolar, lo que provoca sentimientos de tristeza y rechazo debido a la noción de no ser aceptado o querido por la madre, dando cuenta de una representación en las dificultades del vínculo materno-filial. De esta manera es posible evidenciar a través de las historias, el deseo que expresan de ser reconocidos por una figura materna que pueda brindarles apoyo y mayor comprensión ante los problemas y obstáculos que enfrentan y el efecto que estos conllevan al área emocional, social e incluso cognitivo.

Esta forma en que los niños significan la relación filial con la figura materna e integran la percepción que esta les atribuye sobre si mismos afecta la visión y organización del propio significado personal, pudiendo llegar a generar una tonalidad emotiva de perdida en el niño (Sepúlveda, 2013), lo cual en caso de niños con TDAH puede considerarse una variable de riesgo al influir en sus manifestaciones clínicas en cuanto a un posible aumento de síntomas expresados (González, Bakker & Rubiales, 2014) y lo cual puede llegar a reforzar las conductas desadaptativas y disruptivas que puedan estar expresando sus hijos (Muñoz, Lago & Sánchez, 2017).

Acerca de la figura paterna, las narrativas de los niños permiten plantear similares premisas, que emergen a partir de la escasa mención de esta figura a lo largo de las narrativas formuladas, lo que podría asociarse a la percepción por parte de los niños de una imagen hacia la figura paterna que se encontraría poco presente en su cotidianidad, considerando en estos parámetros la falta de especificaciones y detalles en la relación paterno-filial, como la escasez de una imagen realista o positiva de esta figura.

En las pocas menciones que se realizan sobre el padre este aparece en su mayoría como una figura distante y fría vinculada a lo normativo y/o castigo lo cual condice con lo que estipulan estudios en que se ha analizado y observado la relación padre e hijo con TDAH, pudiendo llegar a ser un predictor de la hiperactividad expresada ante estrategias parentales ineficaces, mayor predominio de sentimientos negativos y pocos refuerzos positivos (González, Bakker & Rubiales, 2014), percibiendo su figura con cierto grado de admiración y relatando el anhelo existente por mayor cercanía y presencia por parte de este en su vida cotidiana.

En este sentido la unidad parental que se percibe se presenta en su mayoría con una connotación negativa, debido a que se visualiza como una unión que acordarían en conjunto los castigos hacia el niño y que en ocasiones discute y cuyos efectos o enojo se reflejarían en el trato hacia el niño y sus necesidades, quienes asocian estas conductas a una fuente de rechazo al identificarse con características distintas a los padres y a las imágenes en la que estos últimos tienden a idealizarlos, teniendo esta idea de no ser queridos por ellos.

En estos casos se hace referencia a un estilo parental que podría denotar en la exacerbación de los síntomas del TDAH o en la aparición de comorbilidad a nivel conductual (Delgado et al; 2012) y que además provoca procedimientos de disciplina más

inconsistentes y coercitivos, lo que termina repercutiendo en el propio niño, en su desarrollo emocional y autoestima, creándose un círculo vicioso de interacciones negativas y sentimientos de fracaso que perpetúan dificultades familiares y manifestaciones sintomáticas del cuadro clínico (González, Bakker & Rubiales, 2014), puesto que estas representaciones conllevarían a que los niños integren estas experiencias en sus propias descripciones de sí mismo percibiéndose como no queridos y molestos, lo que podría repercutir en la forma de relacionarse con otros desde este parámetro o expectativa de rechazo de otros hacia la propia figura.

Por otro lado, es posible apreciar en algunos relatos otras figuras significativas, determinadas por un vínculo intrafamiliar percibido como positivo. Entre estas figuras se visualizan a los abuelos y las figuras fraternas. De las primeras se reconocen desde su desempeño de cuidado hacia el niño y las últimas se integran y perciben desde una interacción tanto positiva como negativa, en las cuales se destacan principalmente a partir desde un contexto lúdico, por lo que presenta una visión más bien realista de este vínculo.

En la etapa escolar en la que se encuentran insertos los niños de este estudio se establecen además otras relaciones significativas que se enlazan con los espacios de sociabilización en que se empiezan a integrar, destacando la escuela y los vínculos que aquí se forman con sus miembros como profesores, compañeros y amigos (Valenzuela, 2014). Al respecto es interesante de mencionar la relación con el grupo de pares en cuanto aparece y se perciben como relevante en las narrativas de los niños de la muestra como parte de figuras vinculares; esta relación integra tanto aspectos positivos desde lo lúdico como negativos, estos últimos con mayor predominio que los primeros, dados principalmente por sentimientos de rechazo por parte de los compañeros, debido a que la figura de identificación del niño posee características para desenvolverse socialmente distintas al resto lo que daría cuenta de una fuente de aislamiento y el deseo de ser aceptado estableciendo una mejor relación (Sepúlveda, 2013).

Esto se podría estar reflejando en la escasez o ausencia de estas figuras en su realidad social y reiterando la significación de la relación que ocurriría en el plano familiar con sus principales miembros, lo que podría asociarse a un déficit de las habilidades sociales impactando negativamente en aptitudes y destrezas en esta esfera del desarrollo, tales como la postergación de gratificaciones inmediatas de sus necesidades, la búsqueda de medios alternativos para la satisfacción de estas y en la resolución de conflictos (Sepúlveda,

2013), puesto que es en la medida en que los niños confirman el sí mismo a partir de patrones sociales, dados por la comparación que se realiza con otros, que se logra el desarrollo de estas capacidades mencionadas (Sepúlveda y Capella, 2010), las que a su vez se dan con mayor facilidad cuando existe una relación de afecto con las personas significativas, reconociendo a los otros e integrándose el mismo desde su identificación con un yo en el mundo (Sepúlveda, 2013).

Por consiguiente es posible apreciar una relación entre lo que se menciona en la teoría sobre la caracterización en el plano social de niños en etapa escolar que presentan TDAH y lo expuesto por estos mismos en las narrativas en que se aprecia su significación con los principales vínculos afectivos en plano familiar/social, involucrando dificultades en el control de impulsos, dependencia de otras figuras y dificultades en la resolución de conflictos, dando cuenta de problemas en el establecimiento de relaciones de cooperación que permitirían obtener un equilibrio entre las acciones de los niños y de los otros (Sepúlveda, 2013). Estos vínculos repercutirían por tanto en la construcción de la imagen de sí mismo y la representación que realiza sobre esta y del mundo, presentándose como un factor de riesgo en tanto emergiese significaciones de desvalorización que fueran fuentes de desequilibrios en el desarrollo.

Otro punto interesante e importante de abordar es que en las narrativas de todos los niños y niñas se visualiza a figuras externas a su núcleo familiar que son percibidas negativamente y con las que no se presentaría un vínculo afectivo en tanto ofrezcan protección y cuidado (Repetur y Quezada, 2005), siendo significativas en tanto logran visibilizar la subjetividad y vivencias de los niños, presentándose en las narrativas de forma independiente de la edad y género. Estas figuras son significadas de diversas formas, a través de descripciones como 'El cazador' 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, 2013), 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.

Esta percepción da cuenta de un individuo al que se le atribuyen estas conductas agresivas, que producen sentimientos de miedo, tristeza y rabia y cuyo objetivo es causar daño e

incluso en ocasiones la muerte. Esto sería relevante ya que a los 7 años, con el pensamiento operacional (Piaget, 1991), los niños y niñas 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, lo que coincide con las narrativas de los más pequeños en las que es posible evidenciar que los personajes logran volver a la vida y en los mayores 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 refieren sentirse acechados, lo que evoca sentimientos de desconfianza e inseguridad e influirían en la forma en que estos interactuarían con el medio y los otros, dando paso a la imagen paterna y materna la que se incluye en el relato en torno al rol que cumplen frente a esta amenaza visualizada y al anhelo existente de verse protegidos por estos; así mismo se vería afectada la imagen de sí mismo, posibilitando el desarrollo de percepciones de no tener las capacidades para enfrentar el medio, afectando la imagen de mundo, visualizando una realidad física y social potencialmente peligrosa, la que en ocasiones conlleva a decisiones impulsivas sin medir el riesgo de la situación.

Se destaca de esta forma el predominio de descripciones del sí mismo en los niños y niñas a partir de sentimientos y cualidades negativas, las cuales llevarían a cabo la construcción de la propia imagen de sí, relacionada mayormente con el área conductual en el ámbito familiar y escolar, lo que podría estar muy ligado con los síntomas de hiperactividad e impulsividad característicos del TDAH; reconociéndose desde un plano devaluativo de sus propios atributos y características personales, percibiéndose como un ser distinto que provoca rechazo y aislamiento por los otros incluyendo a las figuras significativas que componen su núcleo familiar quienes no lograrían aceptarlo como un ser diferente y único, lo que gatillaría en la propia frustración en relación a las necesidades afectivas no satisfechas, todo lo cual podría llegar a generar conductas de dependencia hacia adultos y baja autoestima (Sepúlveda, 2013).

A partir de esta frustración en la relación es que se puede llegar a comprender de mejor manera las carencias y deseos en torno a las necesidades y la satisfacción de estas que se visualizan a lo largo de las narrativas elaboradas, entendiendo que estas necesidades

son la manifestación de reajustes que deben realizarse en la conducta (desequilibrios), siendo el resultado de toda acción ya sea movimiento, pensamiento o sentimiento (Piaget, 1991). En este plano las necesidades formarían parte del motor esencial para la vida, que se manifestarían a partir de las representaciones construidas del niño como figura de rechazo y no aceptación por los otros, al evocar en la búsqueda del establecimiento de vínculos y/o fortalecimiento de estos con sus figuras significativas y pares.

Este último punto relaciona a los niños que comprenden este estudio y la teoría existente, puesto que tal y como se señala en la literatura el sentirse parte de un grupo permitiría en el niño la conformación de una imagen de sí de acuerdo a patrones sociales (Sepúlveda y Capella, 2010), siendo significativas al momento de enfrentar el mundo, las que en este caso no se encontrarían logradas de forma apropiada, debido a que tal como ya se ha mencionado se presenta la percepción de falta y escasez del vínculo con pares.

En las narrativas se distingue el deseo de ser reconocidos y exaltados por sus propias acciones descritas como “heroicas”, en las cuales la figura con la que se identifican busca desarrollar un estado comprendido como superior al que se tiene en la actualidad. Esto se relaciona con la forma en que se logra identificar con un personaje valeroso, que señala características positivas de autonomía y cambios en el comportamiento que los llevarían a ser aceptados y ovacionados al dar solución en algunos casos a conflictos que estarían repercutiendo sobre los demás, las que se visualizarían como propias del sí mismo. En este sentido podría suponerse que esta percepción que realizan sobre sí, se relacionaría con la propia independencia de figuras representadas con roles de autoridad adulta en el plano de una autonomía moral (Piaget, 1983, en Sepúlveda, 2013), una representación que en la realidad actual no se posibilitaría.

Así mismo, se presentan algunas descripciones de sí a partir de sentimientos positivos, las que se encuentran ligadas a situaciones conflictivas en las que se deben desplegar recursos propios para poder afrontarlos, visto desde el plano moral y en relación a la esfera afectiva vista desde lo evolutivo, se esperaría por parte de los niños pertenecientes al rango etario de esta muestra que refirieran a una moral de cooperación y autonomía personal en la que se hicieran presente sentimientos de justicia, respeto y cuidado hacia los demás (Piaget, 2005) frente a las dificultades descritas, sin embargo solo en algunos casos se logra dar cuenta y efectuar sus propios recursos, lo que ocurre en circunstancias en las que

deben 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, encontrando elementos propios de una moral convencional (Sepúlveda, 2013), siendo los niños 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 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 de este estudio.

A pesar de esto, en la mayoría de los relatos se presentan narraciones que dan cuenta de dependencia en la satisfacción de las necesidades de los niños, tanto en la resolución de conflictos, como en la toma de decisiones. Estas narraciones aluden a dificultades en la visualización de recursos propios para dar solución a las problemáticas que se plantean 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 hiper-alertas a las opiniones de otros acerca del sí mismo, lo que puede llevar a desequilibrios evolutivos (Sepúlveda, 2013), como los que se presentan en niños con TDAH, así como a dificultades en la regulación y expresión de las emociones que se terminarían desbordando, ocasionando conductas y resoluciones impulsivas (González, Bakker & Rubiales, 2014)

En otras ocasiones, estas dificultades se traducen en no lograr visualizar una solución y en la utilización de estrategias justamente 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 7 años, pero se encontraría fuera de lo esperado para los niños mayores de 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).

El aspecto de la visión de mundo que se posee en relación con los otros y con el ambiente a nivel social y principalmente familiar para efectos de este estudio, refiere parte de los elementos que se encuentran relacionados directamente y contribuyen con la forma en que

el niño con TDAH configura y significa sus relaciones familiares, aludiendo principalmente a la percepción que tienen de este ámbito en interacción con otros como elemento central.

Se constituye un visión de la realidad a partir de las descripciones realizadas del mundo, considerando las relaciones y acciones emocionales, motivadoras, valorativas, orientadas y de carácter voluntario por medio de las cuales el niño en este caso llega aproximarse y describir desde su propia subjetividad la realidad de mundo existente (Lersch, 1971; Sepúlveda, 2013). Estas imágenes y apreciaciones aparecen espontáneamente en las narrativas, refiriéndose a los otros que componen el mundo y su interacción con ellos, así como las suposiciones acerca de este y del sí mismo que se encuentra dentro de esta realidad. Se percibe de esta forma, como elemento central y en estrecha relación con la imagen del sí, puesto que se conforma como una meta del desarrollo dentro de la etapa escolar relacionada a la socialización, es decir la integración a un grupo social y/o a la comunidad (Sepúlveda y Capella, 2010), lo cual termina por influir en la configuración de su propia imagen repercutiendo en el desarrollo, dado que a partir de la imagen de mundo se logra dar cuenta y percibir la propia realidad (Sepúlveda, 2013).

Este aspecto en los niños con TDAH se plantea como predominantemente negativo, describiendo un mundo hostil y amenazante en el que deben desenvolverse, lo que genera la idea de que se poseerían escasos recursos y herramientas para enfrentar estas dificultades en la realidad, lo cual se encuentra asociado también a una alta carga de emotividad negativa generada principalmente por las dificultades del entorno familiar experimentadas a lo largo de su vida, en el cual en ocasiones presenta y describe discusiones entre sus miembros con connotación negativa a través de diálogos en los que se agredirían a través de descalificaciones físicas y conductuales, lo que influiría en la construcción de imagen de los niños y su medio, así como el propio accionar en el mundo académico y social, acompañado de la pretensión de escapar de este mundo familiar y/o que este se vea reestructurado, uniendo a las figuras familiares a partir de un vínculo más positivo.

Si bien existe esta visión negativa del ambiente en el que se desenvuelve el niño y de la imagen de sí mismo, donde se aprecia el predominio de representaciones ligadas al rechazo por parte de otros, el no ser querido y el sentimiento de soledad y aislamiento a

partir de sus vínculos y relaciones con las figuras significativas de su entorno familiar y social, es posible reconocer elementos que se contraponen, puesto que debe considerarse que estas dimensiones abarcan diversos aspectos de sus vínculos y relaciones (Sepúlveda, 1999) presentando descripciones de otro que se presenta como una figura que logra apoyar, cuidar, proteger y con quien también se puede compartir momentos recreativos, vinculados en este caso principalmente con la imagen materna y fraternal.

En este sentido una vez más puede apreciarse el rol fundamental que ocupa el vínculo con la figura materna en el niño, quien en este caso significa la imagen de mundo a partir de la información entregada por esta, la cual puede llegar a influir como ya se ha mencionado en el proceso y representación que realizara el niño a partir de las suposiciones y respuestas que entregue en torno al mundo social, la seguridad y confianza en este, así como las necesidades que aparezcan en este plano y que deban ser satisfechas (Sepúlveda, 2013). 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, las experiencias emocionales con la madre impactarán la visión que posee el niño del mundo y de los otros, logrando alterarla, puesto que cómo el niño organice su conducta hacia la madre afectará su comportamiento hacia sí mismo, otros y hacia el ambiente (Repetur y Quezada, 2005).

Se presentan descripciones acerca de un mundo donde se perciben figuras negativas que dan cuenta y que rectifican esta percepción de mundo donde existen otros que pueden llegar a ocasionar daño y de quienes se deben proteger, provocando estados de alerta y expectación para escapar o esconderse, vinculado a sentimientos de ansiedad y atribuciones negativas ante estas situaciones.

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 no se encuentran disponibles otros que puedan ayudar 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. 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).

En relación con el contenido de muerte en las narrativas, a pesar de que se señaló con anterioridad, los niños 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 conflictivas y que permitiría resucitar de ella al término de la historia. Se puede atribuir a estas narrativas una *concepción negativa de la vida* y la opción de la muerte frente a ésta.

En síntesis, la figura materna se configuraría como la principal figura significativa, reconociendo en este caso un factor protector que podría contribuir a la presencia ocasional de atribuciones positivas al sí mismo y la realidad que exponen los niños del estudio, lo cual sería beneficioso para su desarrollo integral, en cuanto esto sea reforzado y trabajado bajo el planteamiento de que este vínculo primario sea un marco de referencia para interpretar las experiencias, las cuales desde su plano emocional cumplirían un rol importante al poder alterar la percepción o visión vincular a lo largo del desarrollo.

Se debe considerar que los niños también evidencian en sus relatos una percepción o imagen materna con caracteres negativos, lo que proporciona una visión realista del vínculo al incluir aspectos tanto positivos como negativos, destacando la importancia y el rol en que sitúan a la imagen materna dentro de su cotidianidad y por lo cual es importante destacar como un factor ambiental positivo a trabajar, que puede ayudar y/o atenuar la expresión sintomatológica y conductual del niño con TDAH, pudiendo verse reflejado y beneficiado en diversas esferas sociales, familiares y/o educacionales. Este vínculo por tanto conforma un aspecto fundamental de apoyo y que junto a intervenciones en la dinámica familiar y escolar, pueden provocar mejorías significativas al ser correctamente realizadas (Carrasco, 2014) estableciendo un clima adecuado que permita la satisfacción de las necesidades de sus miembros y la interacción participativa entre ellos por medio de contacto directo (Delgado et al; 2012).

Por otro lado coincide lo observado en las narrativas entregadas por los niños en cuanto a una percepción negativa de la unidad parental y lo descrito en la teoría, en cuanto se observa un estilo de respuesta bajo, poco efectivo, más controlador, poco afectuoso y con estrategias de parentalidad poco positivas e incluso en algunos casos en el plano de lo negligente, lo que podría ser comprendido como un factor de riesgo que estaría influyendo en la mantención y aumento de síntomas expuestos, en cuanto a la toma de decisiones, desbordes conductuales, impulsividad, expresión y regulación de emociones, como menciona Carrasco (2014) ,Grau (2007) en González, Bakker & Rubiales (2014) y Muñoz, Lago y Sánchez (2017).

En términos de Sepúlveda (1999), presentarían además una imagen de sí mismo predominantemente negativa, en la que imperan los atributos negativos y se reconoce una escasa confianza en sí mismo generando una baja autoestima, efectos comunes en niños y niñas en edad escolar diagnosticados con TDAH (Hidalgo & Sánchez,2014). A partir de esta desvaloración se presentan esquemas afectivos poco coherentes e incompletos, lo que llevaría a desajustes con la realidad (Rychlak, 1988) e influenciarían en 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.

Se reconoce además a través del CAT-A 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 7 a 10 años posibles desequilibrios en esta área al recurrir a la fantasía como forma de resolución.

De esta manera, es posible plantear que la característica esencial de la imagen de sí mismo de los niños y niñas de la muestra, se relaciona directamente con las características psicopatológicas del TDAH, y posee una marcada importancia en la imagen de sí mismo, de mundo y en los vínculos significados con sus principales figuras familiares y sociales, debido a la propia reflexión personal y las retroalimentaciones recibidas por parte del ambiente en relación con la propia conducta.

Finalmente se precisa la incorporación y asesoramiento de la familia en el proceso, desde la entrega de información relevante sobre el cuadro clínico, sus manifestaciones y el rol e importancia que mantienen en el proceso, integrando y elaborando intervenciones eficaces que logren proporcionar técnicas para el manejo del comportamiento infantil, la resolución de problemas y las habilidades de reestructuración y relajación, todo lo cual permita a los padres utilizar una disciplina y comunicación efectiva y adecuada con sus hijos/as (Muñoz, Lago y Sánchez, 2017), potenciando sus principales vínculos como un factor protector o predictor útil en proporcionar un estilo disciplinario proactivo con refuerzos positivos que suministre oportunidades en la configuración de conductas y estrategias adecuadas y colabore en atenuar los síntomas o estrategias inadecuadas a partir del refuerzo y adquisición de la autorregulación.

Aportes, limitaciones y proyecciones

Este estudio se constituye como un aporte para futuras investigaciones en torno a niños/as con diagnóstico de TDAH, así como para su evaluación y tratamiento clínico. Se logra describir desde la propia percepción y significación del niño/a los vínculos familiares manifestados a través de las historias relatadas en el CAT-A, tomando en consideración como elemento principal la propia visión y subjetividad que el niño/a posee de su entorno familiar y sus dinámicas relacionales, al contrario de otras investigaciones realizadas sobre este tema en niños/as con TDAH donde en general se considera el punto de vista planteado por los padres a partir de cuestionarios con preguntas cerradas de por medio. Además, la facultad de dar cuenta de esta dimensión a través del CAT-A, lo constituyen como un instrumento útil para acceder a los procesos relacionados al plano vincular, así como también a la conformación de la identidad y personalidad de niños/as.

Se destaca a este respecto que la herramienta utilizada resultó ser agradable y cercana para los niños/as quienes la relacionaban como parte de una actividad recreativa, lo que avala la idea sobre la importancia de utilizar instrumentos que despierten el interés de los participantes cuando se trabaja con población infanto-juvenil, puesto que permiten recabar la propia visión de los niños y adolescentes. En este sentido y para efectos del presente estudio, es posible plantear que el método utilizado resultó ser eficaz en la investigación de la significación de los vínculos familiares desde el punto de vista de los niños/as con TDAH,

de tal manera que puede llegar a ser utilizado en futuras investigaciones que se adentren en este concepto.

La exploración de esta dimensión vincular permitió al mismo tiempo dar cuenta de forma general de otros aspectos tales como el desarrollo de los niños/as en sus áreas cognitivas, emocionales, sociales y morales, así como de la construcción de la imagen de sí mismo y de mundo que logran ir situando a lo largo de sus narraciones y personajes, puesto que el contexto y la forma de relacionarse y percibir estos vínculos en este caso familiar termina influyendo directamente en la conformación y actitud hacia estos otros ámbitos y viceversa. En este sentido el fortalecer sus vínculos familiares, potenciando la interacción positiva con sus figuras significativas a nivel familiar y también en otros contextos sociales puede constituir una herramienta eficaz para mejorar sus actitudes y comportamientos hacia estos contextos, además de promover una imagen más positiva de sí mismos y del mundo, producto de la retroalimentación dada con el ambiente y por tanto del aprendizaje que se puede llegar a entablar sobre uno mismo a partir de su vínculo con otro; al mismo tiempo se obtendría gran información en base a las esferas de su desarrollo, lo que se condice en gran medida con lo descrito en la teoría acerca de desequilibrios que los niños/as con TDAH tendrían en estas áreas por lo que no se encontrarían acordes a su desarrollo evolutivo esperado para la edad.

En este sentido, los resultados de esta investigación apoyan la idea de la necesidad de tratamiento oportuno en los casos que se observen dificultades, especialmente en el área familiar, escolar y social, ya que estas dificultades lo más probable es que se internalicen y produzcan el desarrollo de una imagen negativa del sí mismo y de otros en esta área. Esta investigación también enfatiza en la necesidad del tratamiento multimodal para niños con TDAH como uno de los métodos más eficaces para mejorar la adaptación de estos niños, el cual incluye el tratamiento psicológico, médico y psicopedagógico (Cunill y Castells, 2015).

Por otra parte, a partir del análisis de los aspectos narrativos obtenidos desde el instrumento utilizado en el estudio (CAT-A), se puede evidenciar la capacidad de aproximarse al test relativamente independiente de la orientación teórica del evaluador, pudiendo ser transversal a la teoría utilizada. Además, la aproximación cualitativa al instrumento en investigación permitiría dar cuenta como ya se ha mencionado al comienzo de este

apartado, de la subjetividad de los niños/as desde su perspectiva, en ocasiones cuando estos no pueden relatar su experiencia, posiblemente por la dificultad de comprensión de esta asociada al desarrollo evolutivo, o bien por las circunstancias propias que se pueden dar en cada caso. Esto se ve favorecido por que este instrumento sigue siendo uno de los más utilizados en el psicodiagnóstico infantil en nuestro país (Weinstein, 2013).

Otro aporte útil de este estudio, refiere que a pesar de que los resultados de esta investigación no son generalizables a la población infantil nacional, los contenidos entregados podrían tener implicancias prácticas en un problema de salud mental pública, como sería la detección del TDAH, considerando aspectos para el tratamiento, evaluación y diseño de intervenciones apropiadas y pertinentes para abordar de forma integral y comprensiva este cuadro, aportando en un mejor curso y pronóstico de este.

El presente estudio resulta relevante para orientar la atención psicológica que se brinda a los niños/as con TDAH en nuestro país, puesto que el reconocimiento de la subjetividad de estos favorecería el desarrollo de un proceso psicoterapéutico, obteniéndose información acerca de lo que es importante para el niño/a, ejemplo de esto sería tomar conocimiento de sus figuras significativas a nivel familiar y social, las que son fundamentales en el establecimiento de vínculos, y que deben ser consideradas en la planificación del tratamiento al ser potenciadas en este escenario como un factor protector que favorezca la manifestación de los síntomas y el curso del trastorno y no como un agente de riesgo (Muñoz, Lago y Sánchez, 2017), otorgando relevancia a estos factores presentes en el contexto de desarrollo de cada niño/a, los cuales podrían agravar, disminuir o mantener los efectos de este fenómeno. Además, entrega información pertinente a las consecuencias psicológicas que se darían tanto para el niño/a como para sus familiares, refiriendo a desequilibrios en el desarrollo, elementos claves para poder fijar objetivos psicoterapéuticos.

De esta forma existiría la posibilidad de acceder, aunque sea de forma parcial al contexto familiar y vincular de los niños/as desde su propia percepción, con reconocimiento de las principales figuras significativas, así como el planteamiento de sus principales necesidades, la satisfacción o carencias de estas por parte de dichas figuras, la resolución de conflictos y la forma en que esto repercutiría en la percepción que posee del mundo exterior y en la construcción de su propia identidad. Esto haría del CAT-A un instrumento aplicable a la

población infantil desde un modelo visto por los niños/as como no invasivo, sino que desde el planteamiento de una actividad dinámica que facilitarían la expresión y comprensión de sus vivencias y significaciones, pudiendo ser una guía de gran utilidad para exploraciones futuras que aborden la experiencia subjetiva que tienen los niños/as en el contexto clínico e investigativo, tanto frente a cuadros patológicos como otras problemáticas.

Esta investigación contribuye en la profundización de un factor importante que afecta el desarrollo, curso, pronóstico y bienestar del niño/a, considerando que debido a la alta prevalencia del diagnóstico de TDAH lo establecen como una problemática a nivel nacional en el marco de la salud pública, social y educacional, es relevante investigar más a fondo los diversos elementos que caracterizan y afectan este trastorno. En relación con esto, este estudio además brinda conocimientos sobre el TDAH, lo que aporta en cierto grado en la caracterización de los niños con este cuadro en nuestro contexto nacional e incita a más personas a seguir realizando investigaciones en más detalle, abarcando muestras más grandes y generando información al respecto.

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 de que CAT-A permitió acceder a información relevante al momento de aproximarse a la significación vincular de niños/as con TDAH e informar 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 entorno 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 por el psicólogo. A partir de lo anterior, sería de interés la

investigación cualitativa con una batería psicodiagnóstica que pueda incluir además fuentes externas de información, pero desde un enfoque cualitativo, para que continúe rescatando la subjetividad de los niños/as.

Otra limitación son las características de la muestra, puesto que se contó con un tamaño reducido de casos sobre todo en los que correspondían a la menor edad de la muestra (7 años) destacando los escasos participantes femeninos, 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 del cuadro clínico, en las que son más fáciles de encontrar un mayor porcentaje de niños del género masculino en la expresión sintomática (Cunill & Castells, 2015), sería relevante poder realizar investigaciones que incluyan más niñas dentro del rango de la edad escolar, para tener una muestra más equitativa en cuanto a roles de género, y de este modo apreciar si existen diferencias entre los géneros, la forma de vinculación, en las representaciones y significados atribuidos al sí mismo, en la forma de enfrentarse a la realidad y en los contenidos asociados al TDAH.

Junto a lo anterior se debe mencionar que al ser un estudio con una muestra de niños/as pertenecientes a un establecimiento educacional de la comuna de Santiago Centro se añaden sesgos que esta población pudiera tener, por lo que no es posible la generalización ni extrapolación de los resultados obtenidos en este estudio a la población general chilena. De este modo, este trabajo constituye una primera aproximación a esta problemática desde la subjetividad, debido a su carácter de tipo exploratorio.

Junto con lo anterior, como proyecciones de futuros estudios, sería relevante continuar estudiando el impacto de la familia en la población infanto-juvenil. Abarcando este estudio la población de edad escolar, y existiendo investigaciones que consideren preescolares y la narrativa expresada también por padres, tal como Grau (2007), Olivares (2002), Muñoz, Lago y Sánchez (2017), Gonzales, Bakker y Rubiales (2014) y Pedraza, Perdomo & Hernández (2009) 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 representación que tienen niños/as con TDAH de su contexto familiar y vincular de forma indirecta podría entregar contenidos no conscientes o que los jóvenes no quieran mencionar, accediendo a los

conflictos en su mundo psíquico desde una forma novedosa y beneficiosa que aporta a una evaluación comprensiva e integral del trastorno.

Del mismo modo sería interesante que los próximos estudios utilicen un mayor número muestral para obtener resultados que puedan ser extrapolables a la población nacional y realizar una comparación de las vivencias y significaciones con un grupo control de niños/as que no posean diagnóstico de TDAH desde la propia subjetividad de estos, con niños/as con distintos tipos de TDAH; niños/as de otras localidades (a nivel nacional o internacional) para poder diferenciar el sesgo cultural existente en los diversos efectos surgidos por la exposición, así como profundizar en las características que pueden presentar las vivencias y significaciones en diferentes rangos etarios, registrando los cambios que puedan acontecer a lo largo de la vida de los/as niños/as; como en las diferencias si es que existieran de los efectos de las niñas de sexo femenino en comparación con los niños del sexo masculino. Esto, con el fin de evaluar la relevancia del factor evolutivo en la percepción de los niños y niñas ante las figuras significativas en el ambiente familiar; caracterizando diferencialmente cada uno de ellos/as.

Finalmente, es importante señalar que el presente estudio en general plantea diversas líneas desde las cuales investigar a futuro mencionadas previamente, las que se relacionan con las limitaciones de la presente investigación, así como profundizar en los conceptos de imagen de si mismo y de mundo desde el modelo constructivista evolutivo lo que permita precisar su construcción en el desarrollo, el impacto y consecuencias que posea en la persona y su interacción con otros y la realidad. De la misma forma, el presente estudio expuso una forma singular y legítima de investigar los vínculos y relaciones desde la perspectiva y significación de los propios niños/as, posibilitando el replicar este estudio con otros grupos de personas que presenten diferentes características o bien existiendo la opción de utilizar esta investigación como punto de comparación con otras muestras de niños y niñas.

Bibliografía:

- American Psychiatric Association. (2013). Manual Diagnóstico y Estadístico de las Enfermedades Mentales.
- Abufhele, M., Carrasco, X., & Rothhamer, P. (2016). Trastorno por déficit atencional con hiperactividad: bases para un tratamiento multimodal. *Contacto Científico*, 6(6), 155-160.
- Banaschewski, T., Becker, K., Döpfner, M., Holtmann, M., Rösler, M., & Romanos, M. (2017). Attention Deficit-/Hyperactivity Disorder. *Deutsches Ärzteblatt International*, 114, 149-159.
- 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.
- Barkley, R. (2014). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Publications.
- Bellak, L., & Bellak, S. S. (1991). *Test de apercepción infantil*. Paidós.
- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, 1(56), 9-36
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido (cuantitativo y cualitativo). *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos*, AL Marín y A. Noboa, Coordinadores. Madrid, 221-262.
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2), 117-128.

- Carrasco, X. (2014). Visión básico-clínica del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Trastorno por *Déficit de Atención e Hiperactividad: desde las Neurociencias a la sala de clases*, Ediciones UC, Santiago, 11-107.
- Colegio de Psicólogos de Chile (AG). (1999). *Código de ética profesional*. Extraído de http://colegiopsicologos.cl/web_cpc/wp-content/uploads/2014/10/CODIGO-DE-ETICA-PROFESIONAL-VIGENTE.pdf
- Cunill, R., & Castells, X. (2015). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Medicina Clínica*, 144(8), 370-375.
- De La Barra, M. F., Vicente, P. B., Saldivia, B. S., & Melipillán, A. R. (2012). Estudio de epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes en Chile. Estado actual. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(5), 521-529.
- Delgado, I., Rubiales, J., Etchepareborda, M., Bakker, L., & Zuluaga, J. (2012). Intervención Multimodal del TDAH: El papel coterapéutico de la familia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 21(1), 45-51.
- 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. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(96), 35-53.
- González, R., Bakker, L., & Rubiales, J. (2014). Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 141-158.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Grau, M. (2007). *Análisis del contexto familiar en niños con TDAH*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Valencia. España.

- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación Social*. (5ta Ed.). México: McGraw-Hill.
- Hidalgo Vicario, M. I., & Sánchez Santos, L. (2014). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Manifestaciones clínicas y evolución. Diagnóstico desde la evidencia científica. Pediatría Integral*, 18(9), 609-623.
- Larraguibel, M. (2013). Trastorno por déficit atencional e hiperactividad. En: Almonte, C. Montt, M. Correa, A. *Psicopatología infantil y de la adolescencia*. Santiago: Editorial Mediterráneo.
- Leung, A. k., & Hon, K. (2016). Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder. *Advances in Pediatrics*, 63, 255-280.
- López, F. (2009). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación de Universidad de Huelva* 4, 167-179. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10272/1912>
- Lyddon W. (1998). Formas y facetas de la psicología constructivista. En Neimeyer R. y Mahoney M. *Constructivismo en psicoterapia*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación (2010). *Decreto con toma de razón N°0170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Recuperado en : https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Ministerio de Salud (2008). *Guía Clínica, atención integral de niñas/niños y adolescentes con trastorno hiperactivo/trastorno de la atención (THA)*. Santiago.
- Muñoz-Silva, A., Lago-Urbano, R., & Sanchez-Garcia, M. (2017). Family impact and parenting styles in families of children with ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, 26(10), 2810-2823.

- Olivares, X. (2002). *El rol parental, cuando un hijo tiene síndrome de déficit atencional e hiperactividad, desde la narrativa de los padres y el niño*. Tesis para optar al título de psicólogo. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de psicología. Santiago, Chile.
- Organización Mundial de la Salud (1992). *CIE-10, Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Oróstica L., González N. & Muriel Halpern. (2015). Intervenciones terapéuticas del trastorno por déficit atencional en la población infanto juvenil. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología*, 26(2), 30-39
- Padilla, P. (2011). Consideraciones de la niñez presentes en el diagnóstico y tratamiento del Trastorno de Déficit Atencional/Hiperactividad en las políticas públicas desde una perspectiva de derechos. *Niñez y Ciudadanía*, 125.
- Pedraza, S., Perdomo, M. & Hernández, N. (2009). Terapia narrativa en la co-construcción de la experiencia y el afrontamiento familiar en torno a la impresión diagnóstica de TDAH. *Universitas Psychologica*, 8(1), 199-214.
- 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.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 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>
- Ronen, T. (2003). *Cognitive-constructivist psychotherapy with children and adolescents*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Rychlak J. (1988). *Personalidad y psicoterapia, una aproximación a la construcción teórica*. México: Editorial Trillas.
- SDQ (2005). Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires. Recuperado de: <http://www.sdqinfo.com>
- 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. (2005). Perspectiva Constructivista evolutiva en psicología clínica infanto juvenil. En A. Kaulino y A. Stecher (Ed.), *Materiales para una cartografía de la psicología contemporánea: Tradiciones teóricas y campos profesionales*. Santiago: Ediciones LOM.
- 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., Alcaíno, C., García, G., Alcaíno, C., Benzi, G., Castro, C. & Osorio, E. (2012). Psicoterapia evolutiva constructivista en niños y adolescentes: métodos y técnicas terapéuticas. Juegos, imágenes, diálogos.
- Sepúlveda, G. (2013). *Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes*. Santiago: Mediterráneo.

Thapar, A., & Cooper, M. (2016). Attention deficit hyperactivity disorder. *Lancet*, 1240-1250.

Valenzuela, C. (2014). Estrategias efectivas en el contexto escolar para niños con TDAH. Trastorno por *Déficit de Atención e Hiperactividad: desde las Neurociencias a la sala de clases*, Ediciones UC, Santiago, 145-179.

Weinstein, R. (2013). *Pruebas proyectivas Temáticas*. [Apunte de cátedra]. Carrera de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Anexos

Anexo 1: Criterios para el diagnóstico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

Anexo 2: Láminas del CAT-A con sus contenidos Manifiestos y Latentes.

Anexo 3: Cuestionario de capacidades y dificultades SDQ-CAS

Anexo 4: Formato de Consentimiento informado.

Anexo 5: Formato de Asentimiento informado

ANEXO 1

Criterios para el diagnóstico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad (APA, 2013, p.86-89).

A. Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por (1) y/o (2):

Nota: Los síntomas no son sólo una manifestación del comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso en la comprensión de tareas o instrucciones. Para adolescentes mayores y adultos (17 y más años de edad), se requiere un mínimo de cinco síntomas.

1. Inatención: Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales:

- a) Con frecuencia falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades.
- b) Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas.
- c) Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- d) Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales (p. ej., inicia tareas pero se distrae rápidamente y se evade con facilidad).
- e) Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades
- f) Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (p. ej., tareas escolares o quehaceres domésticos; en adolescentes mayores y adultos, preparación de informes, completar formularios, revisar artículos largos).
- g) Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades.
- h) Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos (para adolescentes mayores y adultos, puede incluir pensamientos no relacionados).
- i) Con frecuencia olvida las actividades cotidianas (p. ej., hacer las tareas, hacer las diligencias; en adolescentes mayores y adultos, devolver las llamadas, pagar las facturas, acudir a las citas).

2. Hiperactividad e impulsividad: Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente a las actividades sociales y académicas/laborales:

Nota: Los síntomas no son sólo una manifestación del comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso para comprender tareas o instrucciones. Para adolescentes mayores y adultos (a partir de 17 años de edad), se requiere un mínimo de cinco síntomas.

- a) Con frecuencia juguetea con o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento.
- b) Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado (p. ej., se levanta en la clase, en la oficina o en otro lugar de trabajo, o en otras situaciones que requieren mantenerse en su lugar).
- c) Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado. (**Nota:** En adolescentes o adultos, puede limitarse a estar inquieto.)
- d) Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.
- e) Con frecuencia está “ocupado,” actuando como si “lo impulsara un motor” (p. ej., es incapaz de estar o se siente incómodo estando quieto durante un tiempo prolongado, como en restaurantes, reuniones; los otros pueden pensar que está intranquilo o que le resulta difícil seguirlos).
- f) Con frecuencia habla excesivamente.
- g) Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta (p. ej., termina las frases de otros; no respeta el turno de conversación).
- h) Con frecuencia le es difícil esperar su turno (p. ej., mientras espera en una cola).
- i) Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros (p.ej., se mete en las conversaciones, juegos o actividades; puede empezar a utilizar las cosas de otras personas sin esperar o recibir permiso; en adolescentes y adultos, puede inmiscuirse o adelantarse a lo que hacen otros).

B. Algunos síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos estaban presentes antes de los 12 años.

C. Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes en dos o más contextos (p. ej., en casa, en la escuela o en el trabajo; con los amigos o parientes; en otras actividades).




D. Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral, o reducen la calidad de los mismos.


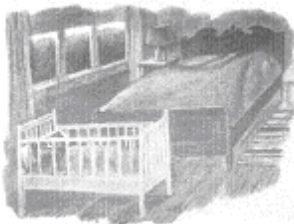
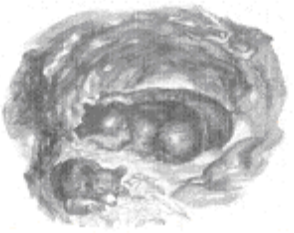


E. Los síntomas no se producen exclusivamente durante el curso de la esquizofrenia o de otro trastorno psicótico y no se explican mejor por otro trastorno mental (p. ej., trastorno del



estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo, trastorno de la personalidad, intoxicación o abstinencia de sustancias).

ANEXO 2

Láminas del CAT-A con sus contenidos Manifiestos y Latentes (Bellak y Bellak, 1991)

Lámina	Contenido Manifiesto	Contenido Latente
<p>Lámina 1</p> 	<p>Tres pollitos sentados en una mesa sobre la cual hay una gran fuente llena. En el fondo hay una gallina grande con contenidos difusos.</p>	<p>Evoca el estadio oral y en particular el destete. Problemas de alimentación, recepción de la alimentación (satisfacción o frustración), celos fraternos, comida como premio o como castigo.</p>
<p>Lámina 2</p> 	<p>El gran oso tira una cuerda, tirada a su vez por otro oso grande y un osito desde el otro extremo.</p>	<p>Relación triangular padre hijo, contexto agresivo y/o libidinal; diferencia de generaciones clara: diferencia de sexos no clara; nociones como impotencia/potencia y oposición/acercamiento padres/hijo; cooperación con uno de los padres, rivalidad y angustia de castración.</p>
<p>Lámina 3</p> 	<p>Un león con una pipa y bastón sentado en un sillón. En parte inferior pequeño ratón en un agujero.</p>	<p>Evoca la relación a una imagen de potencia fálica o figura paterna. Relaciones de poder entre pequeños y grandes.</p>

<p>Lámina 4</p> 	<p>Un gran canguro con un sombrero, un bolso y canasto con botella, en su bolsillo hay canguro pequeño con una pelota. Tras él un canguro niño en una bicicleta.</p>	<p>Evoca la relación a la imagen materna. Contexto de rivalidad fraterna y preocupaciones en relación al nacimiento. ¿deseos de regresión o independencia?</p>
<p>Lámina 5</p> 	<p>En una pieza oscura una pequeña cama o cuna con dos ositos en su interior, una gran cama donde el cobertor parece levantado por algo.</p>	<p>Evoca la curiosidad sexual y fantasías de la escena primaria. Curiosidad de lo que sucede entre los padres en la cama. Exploración recíproca entre los niños.</p>
<p>Lámina 6</p> 	<p>Una cueva en la cual se ven difusamente dos osos. En la parte anterior un osito con los ojos abiertos, hojas.</p>	<p>Evoca la curiosidad sexual, la escena primaria y el Edipo. Esta lámina a veces ilumina la lámina anterior. Celos en situación triangular.</p>
<p>Lámina 7</p> 	<p>En la selva un tigre salta hacia un mono. El mono parece agarrado de lianas.</p>	<p>Evoca una relación cargada de agresividad (versus castración o bien devoración).</p>
<p>Lámina 8</p> 	<p>Dos grandes monos sentados sobre un sillón toman en tasas, a la derecha un gran mono tiende un dedo hacia un pequeño mono.</p>	<p>Relación con la autoridad, al súper yo, diferencia generacional, la curiosidad infantil. Rol que el niño se atribuye en constelación familiar. Su interpretación del mono dominante (figura materna/paterna, permisiva/frustradora).</p>

<p>Lámina 9</p> 	<p>Habitación oscurecida vista a través de una puerta abierta y desde una habitación iluminada. En la oscuridad hay una cuna con un conejo sentado mirando a través de la puerta.</p>	<p>Evoca temas de temor frente a la oscuridad y el abandono y curiosidad sobre lo que pasa en la pieza vecina. Comunes respuestas de miedo a la oscuridad y al abandono.</p>
<p>Lámina 10</p> 	<p>Un perrito acostado sobre las rodillas de un perro grande. Hay un mínimo de expresión facial. Están en un cuarto de baño.</p>	<p>Evoca castigo durante la educación del control de esfínteres, hábitos de limpieza; crimen y castigo, tendencias regresivas pueden aparecer con mayor claridad.</p>

ANEXO 3

Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas)

Por favor, coloque una cruz en el cuadro que usted cree que mejor responde a cada una de las preguntas: No es cierto, Un tanto cierto, Absolutamente cierto. Nos sería de gran ayuda si responde a todas las preguntas lo mejor que pueda, aunque no esté completamente seguro/a de la respuesta, o le parezca una pregunta rara. Por favor, responda a las preguntas basándose en el comportamiento del niño/a durante los últimos seis meses o durante el presente año escolar.

Nombre del niño:	Varón/Mujer		
	No es Cierto	Un Tanto cierto	Absolutamente cierto
Fecha de Nacimiento:			
Tiene en cuenta los sentimientos de otras personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es inquieto/a, hiperactivo/a, no puede permanecer quieto/a po mucho tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se queja con frecuencia de dolor de cabeza, de estómago o náuseas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparte frecuentemente con otros niños/as galletitas, juegos, lápices, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frecuentemente tiene rabietas o mal genio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es más bien solitario/a y tiende a jugar solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por lo general es obediente, suele hacer lo que le piden los adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene muchas preocupaciones, a menudo parece inquieto/a o preocupado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ofrece ayuda cuando alguien resulta herido, disgustado, o enfermo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está continuamente moviéndose y es revoltoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene por lo menos un/a buen/a amigo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelea con frecuencia con otros niños/as o se mete con ellos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se siente a menudo infeliz, desanimado o lloroso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por lo general cae bien a los otro niños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se distrae con facilidad, su concentración tiende a dispersarse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es nervioso/a o dependiente ante situaciones nuevas, fácilmente pierde la confianza en sí mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trata bien a los niños/as más pequeños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo miente o engaña	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los otros niños se meten con él/ella o se burlan de él/ella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo se ofrece para ayudar (a padres, maestros, otros niños)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Piensa las cosas antes de hacerlas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roba cosas en casa, en la escuela o en otros sitios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se lleva mejor con adultos que con otros niños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene muchos miedos, se asusta fácilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Termina lo que empieza, tiene buena concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Firma:

Fecha:

Madre / Padre / Profesor / Otros (indique, por favor:)

Muchas gracias por su ayuda

© Robert Goodman 2005

ANEXO 4



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

Santiago, agosto 2017

CARTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado apoderado(a):

Junto con saludarle cordialmente, nos dirigimos a usted con la intención de solicitar su colaboración para que su hijo/a o pupilo/a participe de la investigación: "La significación de la familia en niños/as entre 7 y 10 años con Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad, evaluado a través del Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A), pertenecientes al nivel socioeconómico medio de la Región Metropolitana", la cual es realizada desde el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile por la Licenciada en Psicología Francisca Rojas Rodríguez, junto a la académica Ruth Weinstein.

El objetivo del estudio es identificar la significación que tiene la familia en niños/as entre 7 y 10 años diagnosticados con Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad a través de las historias elaboradas en el **Test de Apercepción Temática Infantil con Figuras de Animales (CAT-A)**. Es decir, acceder desde la propia subjetividad y/o punto de vista del niño/a, a las representaciones que estos/as poseen de su entorno familiar y las dinámicas relacionales. Este instrumento es de uso frecuente en el quehacer del psicólogo infanto-juvenil en nuestro país y permite una aproximación a la relación que los niños tienen con sus figuras familiares más importantes.

La presente investigación aportaría nueva evidencia en los estudios que abordan la relación del contexto familiar en el niño/a con Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad, contribuyendo en aspectos a considerar para el tratamiento, evaluación, objetivos y estrategias de este cuadro. Al autorizar la participación de su hijo/a a ser parte de nuestra muestra, usted y su hijo/a contribuirían de manera muy considerable al éxito de la investigación y por consiguiente, en un valioso incremento del conocimiento acerca del funcionamiento psicológico infantil

La evaluación tiene una duración aproximada de 30 minutos y estará a cargo de la Licenciada en Psicología Francisca Rojas Rodríguez. Consiste específicamente en que su hijo/a o pupilo/a cuente historias, a partir de 10 láminas que se le presentarán con dibujos de animales en distintas situaciones. Dado que se pretende capturar la espontaneidad del niño/a y al no tratarse de una prueba de conocimientos académicos entrenables, su hijo/a o pupilo/a no requiere de ningún tipo de preparación para participar del estudio.

Si bien la evaluación se realizará en jornada de clases, se coordinará con el/la profesor/a jefe, de manera de alterar lo menos posible el funcionamiento académico normal.

Desde la experiencia clínica, la actividad es percibida por los niños como un juego y no implica ningún riesgo en sí misma. Sin embargo, al estar orientada a aspectos internos, es posible que la aplicación de la prueba movilice temáticas que puedan resultar estresantes para algunos niños/as. En caso de darse esto, la evaluadora cuenta con las competencias necesarias para hacerse cargo de esta situación y contener al niño/a, procediendo a detener la prueba para dar prioridad a su bienestar y poder comprender la situación que lo está agobiando, brindando de este modo un espacio donde el niño/a se sienta escuchado y acompañado, en relación a sus angustias y/o malestares expresados. Cabe mencionar que, de ocurrir una circunstancia de esta índole, el tiempo podría llegar a extenderse hasta que se observe y manifieste más tranquilo con respecto a la situación ocurrida. Además, si su hijo/a o pupilo/a declarara no querer continuar con la evaluación, esto será respetado y podrá regresar a su sala de clases una vez que se encuentre más estable y tranquilo de manera emocional y conductual, sabiendo que esto no implica ningún tipo de consecuencia negativa.

Cabe señalar que la Dirección del Establecimiento informó a los apoderados con hijos/as o pupilos/as diagnosticados con Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad sobre la realización de esta investigación, para posteriormente solicitar la firma de este consentimiento solo a los padres que autorizaron la notificación sobre el diagnóstico de sus hijos/as a la investigadora a cargo. Se recalca el hecho de que se trata de una actividad voluntaria, por lo que usted puede autorizar o negarse a participar, sin que esto tenga ninguna consecuencia para usted o para su hijo/a o pupilo/a. Asimismo, en caso de acceder a participar, su hijo/a o pupilo/a tiene el derecho de restarse de la investigación de forma total o parcial, en cualquier momento que lo estimen conveniente mientras dure el estudio.

Si usted acepta que su hijo/a o pupilo/a participe en el estudio, lo invitaremos a participar y le explicaremos en qué consiste su participación, utilizando un formulario parecido a este (formulario de asentimiento informado). Si su hijo/a o pupilo/a no acepta participar por cualquier motivo, no será incluido en el estudio. Esto no tendrá ninguna consecuencia para su hijo/a o pupilo/a.

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 la investigadora mientras dure el proceso de investigación. Los resultados del estudio no permitirán tampoco la identificación de algún niño en particular. Esta información sólo será manejada por la investigadora a cargo. Ninguna información individual de su hijo/a o pupilo/a al establecimiento será entregada al establecimiento.

Una vez finalizada la investigación, se entregará un resumen general con los principales resultados del estudio a la escuela y a la familia. Para esto le solicitamos a continuación rellenar en el espacio que se indica en el formulario su correo de contacto para el envío de los resultados finales de la investigación, si así usted lo desea. Se dejará también nuestro correo electrónico, casilla que estará disponible para responder a inquietudes que vayan surgiendo en el transcurso de la evaluación.

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. Además, le solicitamos su colaboración respondiendo el cuestionario adjunto. Se trata de un formulario que busca obtener información acerca de algunas conductas o actitudes que usted observe o haya observado en su hijo/a durante el presente año escolar. Esto tiene el fin de obtener una descripción más exhaustiva de cada niño/a. El instrumento se llama Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-cas).

Al igual que usted, el/la profesor/a jefe de su hijo/a responderá el mismo cuestionario, con el fin de obtener una descripción más completa de cada niño/a.

Le solicitamos que tanto el cuestionario como el presente documento de autorización sean guardados y sellados en el sobre que le facilitamos para ser enviado con su hijo/a de vuelta al colegio lo antes posible. La investigadora recolectará los sobres, asegurándole la total confidencialidad de los datos. El establecimiento educacional no tendrá acceso a ellos.

Finalmente le informamos, 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 usted y su representado como participantes del estudio, puede formularse directamente a su Presidenta, la profesora Dr. Marcela Ferrer Lues (Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Decanato, Ñuñoa; Fono (56-2) 29789726; email comite.etica@facso.cl). Del mismo modo, en caso que 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 responsable Francisca Rojas Rodríguez, al fono (56-9) 93066438, al correo electrónico francisca.rojas.rodriguez@ug.uchile.cl, dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto, Ñuñoa, Santiago.

Desde ya agradecemos su disposición.

Francisca Rojas Rodríguez

Licenciada en Psicología
Universidad de Chile
Móvil (+569)93066438
francisca.rojas.rodriguez@ug.uchile.cl

Ruth Weinstein

Académico Dpto. de Psicología
Universidad de Chile

HOJA DE FIRMAS DEL CONSENTIMIENTO

Yo, _____, apoderado/a de _____ quien ha sido invitado/a a participar en la investigación **“La significación de la familia en niños/as entre 7 y 10 años con Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad, evaluado a través del Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A), pertenecientes al nivel socioeconómico medio de la Región Metropolitana.”** desarrollada en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, he leído y comprendido la información del documento de consentimiento y mis dudas (de presentarlas) han sido aclaradas.

Acepto voluntariamente que se utilice en este estudio la información obtenida con mi representado/a.
Deseo recibir los resultados del estudio:

SI _____ NO _____

Correo electrónico para envío de resultados:

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

Firma Apoderado

Firma Investigador/a Responsable

Santiago, _____ 2017

ANEXO 5



CARTA ASENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) Alumno(a):

Te invitamos a participar de la investigación del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, realizada por la Licenciada en Psicología Francisca Rojas Rodríguez y la profesora Ruth Weinstein, cuyo tema es “La significación de la familia en niños/as entre 7 y 10 años con Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad, evaluado a través del Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A), pertenecientes al nivel socioeconómico medio de la Región Metropolitana”. Es un estudio que busca conocer las representaciones o visiones que tienen de sus familias, a través de historias que pueden ir creando y contando sobre unos dibujos de animales; específicamente son 10 imágenes de animales en diferentes situaciones que se les irán mostrando y con las que deberán ir contando historias para cada una de ellas. Esta prueba se realizará durante el horario de clases de forma individual, en una sala del colegio y con una duración máxima de 30 minutos.

En la sala, la encargada de tomar la prueba será la única persona que estará escuchando tus historias, tratando siempre de que el ambiente sea agradable y te sientas en confianza y con buen ánimo para comenzar. En caso de que durante el desarrollo te sientas mal, la encargada parará de tomar la prueba para hablar acerca de lo que ocurre, de cómo te sientes y si quieres continuar. En todo momento se respetará tu decisión y la encargada estará acompañándote hasta que te sientas bien. En caso de que no quieras seguir con la prueba, se dará por finalizada y podrás volver a la sala de clases una vez que estés mejor, sin tener por esto algún tipo de regaño o consecuencia negativa.

Es importante que sepas que todo lo que dirás será confidencial y no se utilizará tu nombre en el estudio, protegiendo toda tu información de los demás. Tu participación en esta investigación es voluntaria, por lo que puedes negarte a participar si así lo deseas, aunque tus papás lo hayan autorizado. También, si aceptas participar podrás retirarte cuando tú quieras, sin tener consecuencias negativas o positivas para ti.

Todo el material que obtengamos de este estudio será guardado por el equipo encargado mientras dure el proceso de investigación, utilizándose únicamente para fines académicos y de investigación. Te informamos que el Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, evaluó el proyecto de investigación previo a su aprobación. Cualquier consulta que pudieses tener sobre estos aspectos y sobre los derechos que te corresponden por participar en este estudio, puedes formularla directamente a su presidenta, la Prof. Dra. Marcela Ferrer Lunes (Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Segundo Piso, Ñuñoa; Fono (56-2) 29789726; email comite.etica@facso.cl).

Del mismo modo, en caso que 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 responsable Francisca Rojas, al fono (56-9) 93066438, al correo electrónico francisca.rojas.rodriguez@ug.uchile.cl, dirección Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Si aceptas participar, por favor escribe tu nombre y firma en la siguiente hoja.

Francisca Rojas Rodriguez

Licenciada en Psicología
Universidad de Chile
Contacto: Móvil (+569)93066438
francisca.rojas.rodriguez@ug.uchile.cl

Ruth Weinstein

Académico Dpto. de Psicología
Universidad de Chile

HOJA DE FIRMAS DEL ASENTIMIENTO

Yo, _____, he sido invitado/a a participar en la Investigación “La significación de la familia en niños/as entre 7 y 10 años con Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad, evaluado a través del Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A), pertenecientes al nivel socioeconómico medio de la Región Metropolitana” he leído y comprendido la información del documento de asentimiento y mis dudas (de presentarlas) han sido aclaradas.

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

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

Firma Alumno(a)

Firma Investigadora

Santiago, _____ 2017