



**Universidad de Chile**

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

“Estudio comparativo entre las historias producidas por niños y niñas de 10 y 11 años sin problemas psicológicos, frente al Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A), y que pertenecen al nivel socioeconómico medio de la Región Metropolitana”

## **MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO**

**Licenciados:** Sandra Hernández Fontti  
Alberto López Vásquez

**Profesora Patrocinante:** Ps. Ruth Weinstein Aranda

**Profesora Guía:** Ps. Rosa Herrera Espinoza

**2010**

## **INSTITUCIÓN PATROCINANTE**

Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Psicología

## **PROFESORA PATROCINANTE**

Ruth Weinstein Aranda

## **PROFESORA GUÍA**

Rosa Herrera Espinoza

## **INVESTIGADORES RESPONSABLES**

Sandra Hernández Fontti  
Alberto López Vásquez

## Agradecimientos

**A Rosita Herrera, maestra**

por su escucha siempre disponible y por despertar en mí  
pasión por el psicodiagnóstico proyectivo

**A Cristian,**

mi amigo y compañero de trayectoria

**A Sandra,**

gran amiga, genial, siempre

*“Por el valor de la palabra, la sinfonía de los delirios y alucinaciones,  
y porque la creación de nuevos mundos es posible.”*

Alberto

**A César,**

Por estar ahí y resistir...

Por comprender y aceptar...

Por darme la oportunidad y confiar...

Y porque sé que te hará feliz

**A mi hija,**

Por darme la experiencia más traumáticamente bella: ser madre.

**A mis raíces:** mi madre y hermana, Gracias por su incondicionalidad.

A mi amigo, compañero y confidente, **Alberto** querido gracias por la oportunidad  
de recorrer esta aventura.

Sandra Mar.

## **RESUMEN**

Se describen las historias producidas por 60 niñas y niños chilenos sin problemas psicológicos relevantes entre 10 y 11 años con el test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A) en función de 4 variables formales y 10 de contenido propuestas para este estudio, y se comparan sus historias en relación al sexo. Investigación no experimental, cuantitativa, transversal, descriptiva y comparativa en la que se realizó un análisis estadístico no paramétrico. No se observaron diferencias significativas entre los sexos para ninguna de las variables, sin embargo sí se obtuvieron datos cualitativos relevantes en función de dichas variables. Desde el punto de vista psicoanalítico, el que no se presenten diferencias significativas entre los sexos podría deberse en parte al trabajo psíquico que los niños y niñas de la muestra estarían realizando gran parte del tiempo durante su latencia tardía: abandonar formas de satisfacción pulsional pretéritas mediante el trabajo represivo. La variable autonomía se manifestó ambivalente: mientras en algunos niños predomina, en otros es un logro por construir.

**Palabras claves:** Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A), latencia, psicoanálisis infanto-juvenil.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>II. ANTECEDENTES TEÓRICOS.....</b>	<b>11</b>
<b>1. Proceso de Psicodiagnóstico.....</b>	<b>11</b>
<b>2. Técnicas Proyectivas.....</b>	<b>12</b>
<b>3. El Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A).....</b>	<b>14</b>
a) Estudios a partir del CAT-A.....	16
<b>4. Concepciones sobre el desarrollo evolutivo en Sigmund Freud.....</b>	<b>17</b>
a) Etapa Oral:.....	19
b) Etapa anal:.....	20
c) Etapa Fálica:.....	20
d) Etapa de latencia:.....	21
e) Etapa Genital:.....	22
<b>5. Pensar la Latencia.....</b>	<b>23</b>
<b>6. Concepciones sobre el desarrollo evolutivo en Melanie Klein.....</b>	<b>25</b>
<b>7. Concepto de las Líneas del Desarrollo en Anna Freud.....</b>	<b>27</b>
a) Prototipo de una línea del desarrollo: desde la dependencia hasta la autosuficiencia emocional y las relaciones objetales adultas.....	28
<b>8. Concepciones del desarrollo evolutivo de niños entre 10 y 11.....</b>	<b>30</b>
<b>III. OBJETIVOS.....</b>	<b>31</b>
<b>IV. MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>32</b>
<b>1. Enfoque de la Investigación.....</b>	<b>32</b>
<b>2. Muestreo o colectivo.....</b>	<b>32</b>
<b>3. Participantes.....</b>	<b>32</b>
<b>4. Materiales.....</b>	<b>33</b>
<b>5. Procedimiento.....</b>	<b>37</b>
<b>6. Variables.....</b>	<b>38</b>

a) Variable independiente: Sexo .....	38
7. Definiciones conceptuales y operacionales de variables dependientes.....	40
a) Variables formales .....	40
b) Variables de contenido .....	41
<b>V. RESULTADOS.....</b>	<b>45</b>
1. Tablas de Resultados .....	45
2. Descripción de los resultados.....	47
a) Variables formales .....	47
b) Variables de contenido .....	47
3. Diferencias significativas entre los sexos, en función de la variable y del estímulo (lámina).....	49
4. Resultados adicionales surgidos al momento de la tabulación .....	50
<b>VI. CONCLUSIONES.....</b>	<b>52</b>
<b>VII. SÍNTESIS .....</b>	<b>62</b>

## I. INTRODUCCIÓN

A través de los años, la evaluación psicológica se ha posicionado dentro de la psicología clínica como un importante campo de conocimiento que permite entregar luces para orientar el trabajo con los pacientes.

Específicamente, las técnicas proyectivas corresponden a aquellos instrumentos de exploración de la personalidad, que empleando estímulos poco estructurados, evocan en el sujeto datos inusualmente ricos, sensibles a aspectos inconscientes de la conducta, que permiten provocar una amplia variedad de respuestas subjetivas (Siquier de Ocampo et al., 1989).

Estas técnicas de recogida de información han destacado por su utilidad para planificar tratamientos, verificar pronósticos, y por supuesto, acceder a contenidos que han sido velados a la conciencia del sujeto y que resultan sumamente útiles de considerar en un proceso terapéutico.

En la clínica con niños estas técnicas reportan altos beneficios, permitiendo mediatizar el vínculo y propiciar la exteriorización de aspectos internos, cuyo conocimiento dentro de un tiempo prudente se considera valioso (Siquier de Ocampo et al., 1989).

Dentro de los instrumentos de exploración disponibles, el Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A) es ampliamente utilizado por los psicólogos infantojuveniles, no sólo en el ámbito clínico sino que también en el campo forense y escolar.

El CAT-A es una prueba proyectiva temática que consiste en 10 láminas que presenta diseños de animales en situaciones diversas. Sus estímulos son semi-estructurados, y cada una de sus láminas busca provocar respuestas relacionadas con problemáticas específicas (líneas temáticas) planteados por su autor (Bellak y Bellak, 1991).

La interpretación de sus láminas pertenece tanto al campo de la percepción visual como al de la apercepción. Mientras la primera se ciñe a los estímulos visuales que componen la prueba, la segunda es entendida como una percepción con su cadena de asociaciones intelectuales y afectivas, que daría cuenta de las vivencias personales del individuo (Rorschach, 1955).

Este instrumento explora la dinámica de la personalidad del niño, contemplando sus diferencias individuales, a partir de la detección de conflictivas básicas relacionadas con la evolución libidinal y su impacto sobre la organización psíquica infantil, ofreciendo información valiosa sobre los principales conflictos del niño, figuras de identificación, necesidades, ansiedades y defensas (Schwartz y Caride, 1999).

Desafortunadamente, en Chile gran parte del trabajo de interpretación de estas pruebas se ha visto condicionado al uso de parámetros extranjeros de referencia y de criterios clínicos personales del evaluador, sostenidos por su experiencia.

Si bien el discurso de cada paciente es único, singular y da cuenta de una determinada posición de sujeto, es importante considerar parámetros de referencia más globales que pudiesen estar influenciando dicho discurso, como son las diferencias culturales y las variaciones idiomáticas existentes entre los países (Bellak, 1991; Baringoltz, 1979).

Por otro lado, los autores de esta investigación constataron un importante déficit de estudios normativos con técnicas proyectivas. El alto costo económico y de tiempo que implica la evaluación individual de niños puede representar alguna de las razones para dicha limitación.

Estos antecedentes sirvieron de estímulo para el desarrollo del presente estudio, que se inserta a su vez, dentro de una investigación más amplia, la que se propuso obtener las historias clichés y las normas perceptivas de niños y niñas de los tres niveles socioeconómicos, frente al CAT-A. Esta investigación se encuentra actualmente en curso y cuenta con el respaldo del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

La pregunta guía general de ambos trabajos es la siguiente: ***“¿Qué ven (percepción visual) los niños chilenos de la muestra frente a las láminas del CAT-A?”***. Conocer sobre la percepción visual de los niños implica dar cuenta de cuáles son los personajes o diseños de las láminas que ellos reconocen y utilizan para elaborar sus historias, por lo tanto considerar este dato permite rescatar dentro de la serie de variaciones individuales, ciertos parámetros más o menos estables que son propios de los niños chilenos y que tal vez comparten con niños extranjeros. Es esa continuidad la que interesa, y sobre la cual se plasmarán las diferencias personales que más tarde interpretará el clínico.

De no contar con esta base perceptiva, la tarea de describir el funcionamiento psicológico del niño al aplicarle esta prueba, corre el riesgo de volverse un tanto azarosa, sobre todo si el psicólogo no cuenta con mucha experiencia clínica. Dependiendo del contexto y los fines que respalden la aplicación del instrumento, una mala lectura del material incluso puede tener efectos iatrogénicos sobre el niño.

Mientras la adición de algún personaje en las láminas del CAT-A en un determinado país puede informar acerca de patología, en otro puede ser plenamente



esperable. En ese sentido, la estandarización de pruebas psicológicas contribuye al ejercicio de un trabajo clínico amparado en el marco de la responsabilidad.

Ahora bien, la presente investigación contempla el estudio de 60 historias de niños y niñas entre 10 y 11 años que pertenecen al nivel socioeconómico medio sin problemas psicológicos de relevancia y que habitan en la Región Metropolitana. **Se pretende atender y describir sus características en función de 14 variables propuestas, así como las posibles diferencias en el discurso gatilladas por la variable sexo.**

Las 14 variables en estudio constituyen una propuesta de clasificación por parte de los investigadores para este trabajo, ya que los estudios con el CAT-A suelen indagar sólo en las líneas temáticas sugeridas por el autor o trabajan con una serie de variables que no logran sistematizar ni operacionalizar exhaustivamente. Acogiendo este antecedente, se proponen 4 variables formales y 10 de contenido que se detallarán posteriormente.

Ahora bien, ¿por qué preguntarse por las diferencias de sexo? En Diversos estudios señalan que sí existen diferencias entre los sexos pero no dicen nada sobre la magnitud. También se cree importante considerar la incidencia que podrían tener los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de información en un posible adelanto de las diferencias sexuales en relación a la identidad sexual de los niños y niñas a propósito de los contenidos más erotizados a los que están expuestos. La variable sexo es fundamental en la construcción del psiquismo desde el enfoque psicoanalítico (Complejo de Edipo, por ejemplo) y por último, la variable “sexo” tiene un interés clínico.

El interés por este tramo etario guarda relación con los cambios en la posición subjetiva que ha ido introduciendo el intercambio social y cultural, por medio de dispositivos tales como la escuela, clubes deportivo y cualquier instancia de socialización. En este sentido, los niños de la muestra estarían incluidos desde la mirada psicoanalítica en un período de latencia tardía (10 y 11 años).

A nivel intrapsíquico, la temática edípica ha tenido más tiempo para resolverse y en consecuencia, progresivamente el niño va ganando autonomía y capacidad de decisión, pudiendo proyectar intereses y motivaciones personales.

Por otro lado, el período de latencia de la teoría freudiana ha gozado de cierto estatus de *estancamiento sexual*, según el cual el desarrollo sexual de estos niños se vería detenido con el objetivo de dar paso a la incorporación de normas y valores a través de distintas instituciones sociales (Pacheco, 2006). Autores posteriores han intentado reivindicar esa visión sobre la latencia, no obstante aún hoy permanece cierto desacuerdo sobre los eventos intrapsíquicos más importantes que la caracterizan.

Por otro lado, la elección del nivel socioeconómico medio se realizó principalmente por el mayor acceso a elementos de dicho estrato y, además de ser el grupo más representativo de la población de niños de la región metropolitana.

La presente investigación tiene por objetivo general conocer y comparar las diferencias existentes, a través de los 14 indicadores propuestos, de las historias producidas frente al CAT-A por 60 niños y niñas sin problemas psicológicos relevantes de la Región Metropolitana, y que pertenecen al nivel socioeconómico medio.

Los resultados de esta investigación podrían servir de estímulo en primer lugar para que otros profesionales investiguen más con la prueba, ya sea con una muestra más amplia o con niños de zonas distintas del país. Además de esto, los datos obtenidos, constituirían una referencia, al menos de una muestra chilena que puede ayudar a profesionales que trabajan con el CAT-A a conocer tendencias más o menos representativas de niños entre 10 y 11 años de Nivel socioeconómico medio y que habitan en la región Metropolitana.

## II. ANTECEDENTES TEÓRICOS

### 1. Proceso de Psicodiagnóstico

La evaluación psicológica se posiciona al interior del abordaje clínico como un campo útil para obtener mayor información sobre el funcionamiento psíquico del paciente, estructura de personalidad y rasgos predominantes. Es así como la creación y aplicación de pruebas psicológicas durante mucho tiempo gozó de gran popularidad, experimentando variaciones a lo largo de los años. Su finalidad principal consiste en orientar diagnósticos clínicos que permitiría orientar acerca de estrategias de intervención terapéuticas y pronóstico.

Ahora, es importante señalar que la aplicación de pruebas psicológicas también puede ser comprendida en el contexto de un proceso de psicodiagnóstico. La concepción del psicodiagnóstico como proceso implica considerar que la labor del psicólogo no es meramente técnica, sino que también implica estudiar a cada persona en su particularidad activando conocimientos teóricos (metapsicología) de distintas áreas y poniendo en práctica el juicio clínico, convirtiéndose en una tarea integradora.

Siguiendo a Siquier de Ocampo et al. (1989), el psicodiagnóstico es entendido como un proceso que posee roles bien definidos. Está presente un contrato en el que una persona (paciente) solicita una ayuda y otra (psicólogo) acepta el pedido y se compromete a satisfacerla en la medida de sus posibilidades. Además, ambos intervienen en un tiempo limitado, siendo el objetivo principal lograr una descripción y comprensión lo más profunda y completa del paciente.

Por otro lado, se pretende abarcar el pasado (historia del paciente), el presente (diagnóstico) y futuro (pronóstico), lo que es posible gracias a las entrevistas clínicas y a través del uso de distintas técnicas psicológicas.

García Arzeno (1999), describe las distintas etapas con que cuenta el proceso, siendo la primera el contacto inicial del psicólogo con el paciente. Es así como se inicia una relación transferencial sobre la cual muy probablemente se desplegarán distintas fantasías acerca del otro, a menudo muy útil para el conocimiento del individuo. A esto se le suma una primera entrevista con el paciente y si corresponde con sus padres. Más tarde, los datos obtenidos hasta el momento permiten llegar a una reflexión necesaria para planificar la estrategia diagnóstica más adecuada para ese paciente en particular. La siguiente fase consiste en la aplicación de los instrumentos propiamente tal, después de

lo cual se interpretan y analizan los datos obtenidos a la luz de la entrevista para finalmente dar con el diagnóstico clínico.

La autora plantea que junto con lo anterior, es de gran relevancia contar con una entrevista de devolución al paciente. Durante el proceso el psicólogo se hace poseedor de una gran cantidad de información sobre el paciente. Constituye una labor ética devolver esa información, contextualizándola al funcionamiento actual del paciente. Existirán datos que el paciente puede estar preparado para escuchar, y otros que quizás no en ese momento. Esta entrevista tiene por objetivo devolver lo que le corresponde al paciente, pero en muchas ocasiones también lo dejará con nuevas preguntas que, por ejemplo, podrían ser trabajadas en un proceso terapéutico.

El proceso finaliza con la entrega de un informe escrito al profesional solicitante. Dicho informe deberá describir y sintetizar el modo de funcionamiento del sujeto, junto con la hipótesis diagnóstica que se desprende a partir del estudio.

El concepto de batería de pruebas psicológicas, enfatizado por Weinstein (2003), se refiere al conjunto de pruebas suficientes y necesarias que utiliza el clínico en un proceso psicodiagnóstico y que han sido cuidadosamente elegidas por él, en base al alcance de las pruebas (ventajas, limitaciones y teorías a la base) y conocimiento sobre psicología de la personalidad, psicopatología, psiquiatría y psicología del desarrollo. La elección también tendrá que contemplar características esenciales del paciente como edad, historia personal y dinámica familiar.

En la presente investigación se optará por adherir al modelo psicodiagnóstico tradicional. Según Ávila, (1992 en Antivilo y Castillo, 2004), actualmente a este modelo se lo describe como una convergencia entre la aproximación clínico-dinámica (surgida desde el contexto médico-psiquiátrico), encargada de pesquisar signos y síntomas como indicadores de procesos patológicos, y la perspectiva específicamente psicoanalítica que si bien ha ofrecido numerosos cuestionamientos a la finalidad y carácter explicativo del diagnóstico, paradójicamente contribuye muchísimo para la interpretación del material diagnóstico.

## **2. Técnicas Proyectivas**

Dentro de la amplia gama de pruebas de exploración de personalidad, las técnicas proyectivas destacan dentro del campo de la psicología dinámica y psicoanalítica como valiosas herramientas para el estudio psicodiagnóstico.

De acuerdo a Chabert (2001), la situación proyectiva contaría con tres características principales. En primer lugar se trata de una situación relacional entre un sujeto generalmente en estado de sufrimiento y un psicólogo, por lo cual se eliciarían movimientos transferenciales y contratransferenciales. Además, las pruebas proyectivas solicitan un material de tipo verbal, que remitiría a la noción esencial de contenido manifiesto y contenido latente al momento de analizar el discurso del sujeto. Finalmente, las pruebas proyectivas comportan una doble tarea, perceptiva y proyectiva.

Gracias a la percepción (operaciones cognitivas y adaptativas) de elementos inestructurados y ambiguos, se gatillan movimientos subjetivos que son expresados vía proyección a través de las verbalizaciones del sujeto. Cuando el clínico se propone interpretar una prueba proyectiva desde el psicoanálisis, y por lo tanto aceptando la existencia de lo inconsciente, se ven convocadas representaciones y afectos sumamente singulares, así como el impacto del entorno sobre el sujeto que se ve materializado en su dimensión relacional (Chabert, 2001).

Weinstein (2004) señala que la interpretación de una prueba proyectiva es una tarea enriquecedora que permite dar una mirada complementaria del ser humano al que se está evaluando en beneficio de su salud mental, teniendo siempre en cuenta quién solicita la evaluación y con qué finalidad.

La hipótesis básica que se desprende de lo anterior es que las operaciones mentales ejecutadas durante la administración de una prueba proyectiva, pueden dar cuenta de las modalidades del funcionamiento psíquico del sujeto.

Martínez y Sarlé (2008), por un lado, señalan que el interés de las técnicas proyectivas estaría dado por su capacidad para dilucidar la estructura básica de la personalidad y aspectos inconscientes de la conducta, ya que al ser éstos procedimientos indirectos no están sometidos al control voluntario del sujeto. Y por el otro, al tratarse de estímulos y tareas nuevas e inusuales, las respuestas no estarían determinadas por convenciones sociales que pudieran enmascarar la personalidad.

Siguiendo a Frank (1939 en Martínez y Sarlé, 2008), el supuesto a la base de estas técnicas es que toda actividad de un individuo lleva consigo la impronta de su individualidad (mundo interno).

Estas pruebas también son útiles para lograr un mejor vínculo terapéutico, en la medida que pueden facilitar la palabra y comunicación de un paciente particularmente inhibido. Además en un período relativamente corto de tiempo se pueden acceder a conflictos, deseos inconscientes, defensas, relaciones objetales, introyecciones de figuras

afectivas claves y necesidades del paciente que probablemente se confirmarían en un tiempo mucho posterior de la terapia. Finalmente, el material obtenido no sólo pesquiza aspectos conscientes, sino que también inconscientes, por lo cual constituyen un punto de apoyo de la terapia (Siquier de Ocampo et al., 1989; García Arzeno, 1999; Weinstein, 2003).

No obstante, también han sido sometidas a numerosos cuestionamientos. En los años cincuenta, el prestigio de las técnicas proyectivas, especialmente del Test de Rorschach comenzaron a declinar porque la investigación había descubierto que los psicólogos interpretaban de modo diferente las mismas respuestas y que muchas de éstas no guardaban ninguna correlación estricta con determinados trastornos mentales ni con rasgos de personalidad (Lilienfeld et al., 2001).

Estos autores señalan que si bien con John Exner se intentó dotar de normas y criterios más científicos al proceso de interpretación de las pruebas, la confiabilidad y la validez de los instrumentos proyectivos en general siguen constituyendo un problema que no se ha podido solucionar. De acuerdo a ellos, las investigaciones dejan en evidencia que existe un acuerdo mínimo entre los evaluadores al momento de calificar la prueba.

Mientras que en los países de Europa, la tendencia actual remite a la utilización de pruebas psicométricas que mediante estudios empíricos han dispuesto de normas de interpretación, y han demostrado su confiabilidad y validez, en países latinoamericanos las pruebas psicométricas y las técnicas proyectivas comparten aceptación. Éstas últimas no sólo se emplean en el ámbito clínico, sino que también en ámbitos tales como la psicología jurídica, escolar y laboral, ofreciendo valiosa información sobre el funcionamiento de un sujeto.

### **3. El Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A)**

Dentro de las técnicas proyectivas disponibles para explorar el mundo psíquico y realizar un diagnóstico psicológico en niños y adolescentes, destaca en el contexto nacional el uso ampliado del Test de Apercepción Temática Infantil CAT-A.

Creado por Bellak y Bellak en 1949, este instrumento surge como una alternativa al Test de Apercepción Temática de Murray (TAT), al no satisfacer las condiciones para su aplicación en población infantil. Consiste en 10 láminas de personajes animales que se encuentran en diversas situaciones (Bellak y Bellak, 1991).

Los autores acogen el supuesto que los niños tienden a identificarse mejor con figuras animales que con figuras humanas. La ambigüedad que presentan los animales en

cuanto a sexo y edad, junto con considerarlos como menos cercanos al mundo real que las personas, facilitarían en el niño una mayor libertad para proyectar contenidos internos. De este modo, de acuerdo a sus indicaciones y con ayuda de un dibujante profesional fueron seleccionadas las 10 ilustraciones que conforman la actual prueba (Bellak y Bellak, 1991; Siquier de Ocampo, et al., 1989).

Si bien Bellak y Bellak desarrollaron el instrumento para ser aplicado en población infantil de 3 a 10 años, debe ser aplicado considerando la habilidad y madurez del niño para tolerar estímulos de figuras animales (Weinstein, 2003).

Mientras algunos niños pueden desenvolverse bien contando historias con los diseños de animales, otros niños mayores podrían no sentirse tan cómodos, para lo cual Bellak y Bellak crearon en 1965 el CAT-H, una versión equivalente al CAT-A, pero reproducida con figuras humanas.

Según Fernández (2003 en Cuellar y Duran, 2009), el fenómeno de la apercepción, que comparten tanto el CAT-A como el CAT-H, es entendido como una percepción con su cadena de asociaciones intelectuales y afectivas, que señala la experiencia personal de un individuo. En el momento en que un sujeto responde a una prueba como el CAT-A o CAT-H, debe seleccionar su respuesta entre un cúmulo de asociaciones basadas en sus propias vivencias.

Siguiendo a sus autores, al solicitarles a los niños que cuenten una historia de las láminas, es posible explorar la personalidad de ellos estudiando el sentido dinámico de las diferencias individuales en la percepción de un estímulo estándar. En ese sentido, los creadores del test pretendían conocer la estructura del niño y su método dinámico de enfrentarse a los problemas que conlleva el crecimiento (Bellak y Bellak, 1991).

Baringoltz et al. (1979) destacan que este instrumento es útil para acceder a las figuras de identificación del niño, a la dinámica de los conflictos infantiles, sus impulsos, necesidades, ansiedades y defensas. De igual forma permite explorar la relación del niño con las figuras más importantes de su grupo familiar, así como su reacción al mundo de pares y adultos.

En relación a la administración de la prueba, se sugiere que luego de establecer un clima adecuado para la aplicación de la prueba, ésta deberá ser presentada al niño más como un juego que como una prueba propiamente tal. Ahora bien, si el niño estuviera al tanto de la situación de prueba, se enfatizará que no será reprobado ni que su desempeño tendrá consecuencias disciplinarias. Las láminas deberán ser presentadas en el estricto orden en que fueron numeradas por los autores.

Sus creadores proponen la siguiente consigna: *“Jugaremos a contar cuentos. Tú los contarás mirando unas láminas y nos dirás qué sucede, qué están haciendo los animales”*. En el momento oportuno, se le preguntará: *“¿Qué sucedió antes?”* y *“¿Qué sucederá después?”* (Bellak y Bellak, 1991, p.11).

#### **a) Estudios a partir del CAT-A**

Bellak defendía en 1961 que un test proyectivo no necesitaba validación ni un establecimiento de normas de la misma manera en que es necesario para un test psicométrico, debido a que el caso individual se validaría por sí mismo: estas técnicas permitirían comparar la conducta manifiesta con las tendencias inconscientes del mismo sujeto (Baringoltz et al., 1979).

A pesar de lo planteado por Bellak, se han realizado investigaciones posteriores que han intentado comprobar la validez del CAT-A, especialmente referidas a las líneas temáticas que eliciarían ciertas láminas. Por otro lado, hay estudios que se han ocupado de conocer más sobre los aspectos perceptivos del test, tales como omisiones y adiciones de las historias producidas por los infantes (Baringoltz et al., 1979; Schwartz y Caride, 1998).

En relación a los estudios normativos en técnicas proyectivas, Baringoltz et al. (1979) enfatizan la importancia de establecer cuáles son las respuestas usuales o clichés dadas por un niño de edad particular y dar cuenta de posibles diferencias considerando el sexo y el nivel socioeconómico al que pertenecen.

Para efectos de esta investigación, se procederá a revisar las principales conclusiones que se desprenden de estudios con el CAT-A, de Tofelstein (1952), Ginspearg (1957) y Rosenblatt (1958) en niños y niñas que se encuentran en etapa de latencia (6 a 11 años), especificando lo referido al rango etario de 9 a 11 años.

Señalan que las historias de dichos niños aparecen más estereotipadas, más cortas y concisas. Al mismo tiempo, los personajes se tornan más definidos en su rol e individualizados. Tal como se podría inferir, se mantiene la preocupación respecto de la moralidad, la culpa y las fantasías agresivas encubiertas. A esto se le agregan elementos intrapunitivos como producto de una mayor socialización y que delatarían mecanismos sublimatorios a la base.

Rosenblat (1958) señala que en sus historias aparecen mayores contenidos de cooperación, sentimientos de independencia por parte del personaje infantil, y los desenlaces tienden a ser mucho más definidos, observándose que la figura infantil



frecuentemente escapa de los peligros. De igual forma la temática edípica está presente, sin embargo aparece encubierta, con un énfasis en los contenidos superyoicos<sup>1</sup>. Cabe destacar que lograron observar que la figura de la madre puede ser percibida tanto en su dimensión protectora y gratificadora como punitiva (asociada al superyó).

Por otro lado, si bien los estudios dedicados a la evaluación de la diferencias entre la producción de niñas y varones de la misma edad no arrojaron diferencias demasiado significativas, sí se pesquisaron algunas tendencias. Las mujeres tenderían a producir historias más largas, con finales felices. Enfatizan cualidades personales de los personajes, pudiendo asignarle nombres propios y crear diálogos con ellos. Asimismo se muestran más involucradas afectivamente ante situaciones de daño, vulneración y muerte, otorgándoles características de dependencia. En ese sentido, se preocupan por darles refugio y familia a animales, aun cuando éstos hayan sido dotados de características salvajes (Baringoltz et al., 1979).

En relación a la muestra de hombres, tienden a producir historias con acciones más intrusivas. Suelen atribuirles a los personajes mayor libertad e independencia, apelando a secuencias más fantaseadas e historias más agresivas. Incluirían preocupación por culpa y castigo. De igual forma, adicionan animales salvajes, adecuándolos a su hábitat y mencionan a menudo accidentes, catástrofes y muertes violentas (Baringoltz et al., 1979).

Si bien existen investigaciones que se han preocupado por los textos de niños de acuerdo a su nivel socioeconómico, prácticamente no se registra ninguno que tenga como foco el nivel socioeconómico medio, que precisamente corresponde al estrato socioeconómico que se estudia en esta investigación.

#### **4. Concepciones sobre el desarrollo evolutivo en Sigmund Freud**

Siempre que se trabaja con niños, se hace necesario contextualizar su discurso y las distintas manifestaciones del comportamiento desde la perspectiva del desarrollo evolutivo. Mientras algunos logros son plenamente esperados a cierta edad, los mismos pueden dar cuenta de importantes alteraciones psicológicas en caso de presentarse a otra edad.

Con el fin de describir y analizar el desarrollo evolutivo del niño se ha optado por revisar los aportes teóricos desde el psicoanálisis, el cual tiene mayor pertinencia teórica dados los objetivos de este estudio y el instrumento empleado.

---

<sup>1</sup> Remitirse a Apartado Freud pág. 15

En sus inicios, Sigmund Freud (1856-1939), fundador del psicoanálisis concebía un modelo del aparato mental apegado a la estructura (biológica-neuronal) del sujeto. Desde ese prisma, el sujeto tiende naturalmente a la descarga de energía, existiendo una predilección por funcionar en el medio con la menor cantidad de energía posible, otorgándole al yo la función de encauzar los montos de energía dispersa, por medio de esfuerzos inhibitorios.

Freud plantea que entre el nacimiento y el Complejo de Edipo, se instalan los diques del desarrollo evolutivo. Estos diques consistirían en represiones primarias básicas, sin las cuales no sería posible la convivencia en sociedad. Entre estos diques destacarían el asco, la vergüenza y la compasión por el otro (Hitelman, 2010).

En 1923, Freud postula un modelo topográfico basado en 3 instancias psíquicas, a saber: el Ello, el Yo y el Superyó.

El **Ello** es el polo pulsional de la personalidad de los individuos, es decir, representa la zona del aparato psíquico que contiene los impulsos, las fantasías, deseos y temores inconscientes.

Estaría presente desde el nacimiento y es el fundamento sobre el cual se construye la personalidad, pues constituye la realidad subjetiva primordial. Opera sobre el principio del placer, que demanda la gratificación inmediata de las necesidades instintivas del sujeto, empleando procesos primarios del pensamiento (Freud, 1999b).

El **Yo** se desarrolla a lo largo de la vida, pero más rápidamente en la niñez (infancia temprana). Surge como un modo de mediar la satisfacción de deseos por parte del Ello en relación al mundo exterior, operando bajo el principio de realidad y procesos secundarios del pensamiento. Pone en marcha mecanismos defensivos, motivados por la percepción de un objeto displacentero (señal de angustia). De ahí que las múltiples funciones asociadas a él, sean detalladamente estudiadas a través de las pruebas proyectivas (Hitelman, 2010).

Al **Superyó** en tanto, se lo conoce como el heredero del Complejo de Edipo (véase Etapa fálica más adelante). Desarrollado a partir de los 4 o 5 años, da cuenta de la internalización de los valores parentales que acompañan la resolución de la lucha edípica y pone límite a la sexualidad infantil.

El superyó conservará el carácter de la autoridad paterna, y mientras más intenso fue el Complejo de Edipo y más rápido se produjo la represión (de los deseos incestuosos), el superyó será más riguroso como conciencia moral ejercida sobre el yo (Freud, 1999b).

Las funciones asociadas al Superyó serían las siguientes: autoobservación, conciencia moral, censura onírica, formación de ideales y ejercicio de la principal influencia en la represión (Hitelman, 2010).

Freud piensa el desarrollo psicosexual tomando como punto de partida a las organizaciones de la libido que se vinculan con formas de percibir y conocer el mundo; en ese sentido constituyen verdaderas cosmovisiones de la realidad. El aparato psíquico, por su parte, es el responsable de organizar las pulsiones parciales provenientes de las distintas zonas erógenas (oral, anal, fálica) (Freud, 1978).

Cuando este autor describe al niño como un perverso polimorfo se refiere precisamente a que en un comienzo las pulsiones, en un estado desorganizado y parcial, pueden emerger de cualquier fuente y conseguir el alivio de la tensión (descarga) a través de la satisfacción autoerótica empleando distintas zonas erógenas. El foco está situado en el propio cuerpo. El paso de una fase a otra en el desarrollo evolutivo son consecuencia de la represión primaria, la cual se encuentra dada filogenéticamente (Hitelman, 2010).

En sus escritos, Freud plantea una verdadera teoría del desarrollo que va más allá de la superación de etapas normativas como las que plantea Erickson. Desde el psicoanálisis freudiano es normal que el individuo atraviese por estas etapas, por lo cual todo ser humano tendría una predisposición perversa a la base. De hecho, en la vida adulta esta tendencia se vería manifestada en los juegos sexuales preliminares al coito que contribuyen a aumentar los montos de excitación para el contacto genital.

A continuación se pasan a revisar las etapas del desarrollo psicosexual propuestas por Freud:

#### **a) Etapa Oral:**

Aparece desde el nacimiento hasta el primer año de vida aproximadamente. La boca es la fuente principal de placer y de conflicto potencial. Es el órgano que se contacta con el mundo externo, a propósito de la primera experiencia con el pecho.

La boca es la que recibe lo nutricional que da el alimento, pero también el afecto que otorga la madre o quien esté en esa posición. Según plantea Freud, la actividad oral es apuntalada por la búsqueda de placer. Los labios se convertirían de esta manera en zonas erógenas que, al ser estimuladas, producen una sensación de gratificación que se quiere repetir. Así es como en el desarrollo del infante cosa que va encontrando, cosa que se echa a la boca. Primero la chupa, la ingiere y posteriormente, la muerde. Sin embargo,

la actividad oral también puede dar lugar a potenciales conflictos, siempre y cuando se restrinja esa experiencia gratificante (Freud, 1999c).

**b) Etapa anal:**

Se espera que aparezca en el segundo año de vida. Aquí la fuente principal de placer y de conflicto potencial serían las actividades que implican al órgano del ano. Es justo en esta edad que dicha zona recibe bastante estimulación y atención dado el momento evolutivo del infante (Freud, 1992).

Es la época del control de los esfínteres, lo cual implica convertir una actividad involuntaria (expulsar las heces) en voluntaria; proceso que requiere de un arduo adiestramiento.

El proceso de eliminación interesa de sobremanera al niño. Comienza a tocar sus propios excrementos y/o juega con sustancias parecidas por su color, consistencia u olor. Los trata como parte de su propio cuerpo. Se teoriza que las heces podrían representar el primer regalo que otorgan los pequeños al ambiente ya sea expresando obediencia cuando exterioriza sus heces o desafiando, cuando las retiene. En esta actividad el infante puede sentir placer o dolor, tanto al retener como al expulsar. Se cree que en esta etapa se instalarían los orígenes del autocontrol y dominio de los impulsos instintivos (Freud, 1999c).

**c) Etapa Fálica:**

De los tres a los cinco/seis años los sentimientos placenteros y conflictivos de los niños están asociados a los genitales. Es la etapa en que los exploran y descubren la diferencia entre niños y niñas. También es la etapa de la curiosidad sexual: pueden masturbarse o interesarse por cuestiones sexuales como por ejemplo, la intimidad que mantienen sus padres o querer saber sobre el cómo vinieron al mundo.

Es en esta etapa que transcurre el Complejo de Edipo, mito griego a partir del cual Freud plantea, de manera simbólica, el conflicto psicológico inconsciente que toda persona atraviesa: el deseo de poseer al padre del sexo opuesto y eliminar al padre del mismo sexo.

Según Freud (1999b), el niño buscaría el amor de la madre, pero a posteriori se identificaría con el padre. Estos vínculos marchan así por un tiempo, hasta que el niño experimenta por su madre intensos deseos sexuales y, a la vez, percibe al padre como un obstáculo para realizar dichos deseos. Entonces, la identificación con la figura paterna se vuelve hostil y ambivalente, deseando, el niño, inconscientemente eliminar al padre para

ocupar su lugar. Esta actitud hacia el padre, junto al deseo de estar con la madre, es lo que caracteriza entonces, al Complejo de Edipo del varoncito.

Se supone que dejando atrás el proceso del Edipo, el niño tiene que resignar la investidura de objeto de la madre desencadenando dos posibles reemplazos: o bien que se identifique con la madre, o que se refuerce la identificación con el padre. La última posibilidad es el desenlace que se consideraría como el más normal ya que permitiría retener en cierta medida el vínculo tierno con la madre. *“De tal modo, la masculinidad experimentaría una reafirmación en el carácter del varón por obra del sepultamiento del Complejo de Edipo”* (Freud, 1999b, p. 34)

Las niñas, por su parte, recorrerían el Complejo de Edipo de una manera levemente diferente. Si bien el objeto primario de amor también es la madre, ellas al descubrir los genitales del sexo opuesto, abandonarían a la madre, buscando al padre, posibilitando la situación edípica en sentido opuesto. Es decir, se produciría la *envidia del pene* del hombre, siendo éste visto como superior. A su vez, la niña sentiría resentimiento hacia la madre, porque la culpa de haberla castrado. Así, el Complejo de Edipo en las niñas culminaría con el proceso de identificación con la madre.

*“Cuando los niños finalmente reconocen la futilidad de sus deseos edípicos, su desaliento y su zozobra son agudos. Sea cual fuere el modo en que superen la frustración de su primer amor objetal, la experiencia los deja marcados. Establecen un patrón que se repetirá una y otra vez en sus experiencias posteriores y que sirve para explicar el origen de numerosas idiosincrasias, peculiaridades y dificultades del amor y la vida sexual adultos que de otro modo parecen misteriosos”* (Freud, 1992, p. 83).

#### **d) Etapa de latencia:**

Freud pensaba que alrededor de los seis años hasta la pubertad existía un período de calma sexual en el niño, y a este lo llamó *período de latencia*. Con la salida del niño de casa e incorporándose a la escuela, la fuerza de la relación con sus padres decae. Comienzan a incorporar nuevas figuras de autoridad como los profesores.

Los impulsos sexuales serían canalizados hacia otras actividades: los juegos en grupo, los deportes, el interés intelectual, el compañerismo, actividades que son de carácter extrafamiliar. Todas estas tareas lo mantendrían ocupado, con lo cual la energía de sus impulsos sexuales estaría más apaciguada, es decir en latencia. Sin embargo, en esta etapa se observan cambios significativos a nivel de la conducta de los niños, en sus ansiedades, en sus relaciones objetales y en los contenidos de su psique.

Por otra parte, el niño al darse cuenta que sus progenitores no son personas todopoderosas, pero que a la vez son las figuras con las cuales se identifica, poco a poco se va construyendo *“un nuevo agente crítico interior (...) que guarda relación sobre todo con las actitudes morales y éticas, y que ejerce la función de conciencia del niño (superyó)”* (Freud, 1992, p. 91). Este superyó se refuerza además, por la conciencia educativa que los padres ejercerían desde el exterior.

#### **e) Etapa Genital:**

Surge durante la adolescencia, cuando maduran los órganos genitales. *“En el período de transición de la niñez a la adolescencia no se produce ningún cambio cualitativo en la vida instintiva, pero aumenta la cantidad de energía instintiva; al llegar la madurez sexual física, el comienzo propiamente tal de la adolescencia, el cambio adquiere carácter cualitativo. Las consecuencias son, en cada uno de estos períodos, diferentes en la esfera psicológica”* (Freud, 1992, p. 93).

Los deseos sexuales, autoeróticos en un comienzo, se redirigen para buscar satisfacción en interacciones genuinas con los otros, lo cual marca el comienzo de la posterior vida *“sexual normal”* (Freud, 1999c). Siendo así, el producto de esta etapa sería la consolidación de una persona madura que es capaz de amar tierna y sexualmente y, a la vez, trabajar productivamente en la sociedad.

El arribo a la fase genital constituye un logro para el sujeto. ¿Qué es lo nuevo que introduce esta fase? El hallazgo del objeto. Coherente con su modelo inhibitorio, el logro de una sexualidad normal adulta estaría dada por el encauzamiento y coordinación de este cúmulo de pulsiones desorganizadas, mientras que las otras zonas erógenas se subordinan a la hegemonía de la zona genital. El objetivo de la primacía de lo genital se encuentra en la reproducción, que permitiría a su vez asegurar la mantención de la especie (Freud, 1999a).

En sus inicios, la pulsión sexual surge apuntalándose en la autoconservación, lo cual queda en evidencia con la costumbre del niño de chupetear (*“mamar con fruición”*). Sin embargo, con el paso del tiempo existe una separación, en el sentido de que el niño no sólo ama a la persona que lo alimenta, sino que también a aquella que le proporciona cuidados y mimos; es decir, una persona distinta a la madre.

Por ejemplo, en un inicio, el onanismo infantil no posee objeto alguno en la mente, es totalmente autoerótico, pues la meta de la pulsión infantil es conseguir el alivio de la tensión mediante la estimulación de la zona erógena. En cambio, en el adolescente la

masturbación supone la presencia de un objeto que puede desencadenar las más diversas fantasías que sustenten esa ganancia de placer.

De acuerdo a Freud, el logro de la genitalidad constituye una meta fundamental en el desarrollo de todo ser humano, pues permite pensar en el establecimiento de vínculos emocionales posteriores que encontrarán su máximo apogeo en la relación heterosexual (Freud, 1999a).

Se llaman pregenitales a las organizaciones de la vida sexual en que las zonas genitales no han alcanzado aún su rol hegemónico. Freud piensa que las fases de la organización sexual se recorren sin tropiezos y que sólo en casos patológicos son activadas y se vuelven notables para la observación gruesa.

## **5. Pensar la Latencia**

Para efectos de esta investigación se pondrá especial atención al período de latencia tardía, que se emplazaría desde los 6 años hasta la pubertad. El desarrollo de la sexualidad en Freud tiene una acometida en dos tiempos.

*“La teoría sostiene que, en oposición a la opinión popular, la vida sexual de los seres humanos, o lo que corresponde a una época posterior- muestra un florecimiento temprano que termina hacia los cinco años, tras lo cual le sigue el período de latencia hasta la pubertad-, en la que no se produce ningún desarrollo de la sexualidad”* (Freud, 1975, p. 72).

Ubicada entre la fase fálica y la genital, la latencia efectivamente es considerada como una etapa en la que se detiene el desarrollo sexual, o más bien, se trata de un período de represión sexual. La sexualización de los sentimientos aparece sublimada, haciéndose patente a través de la ternura. Surgen además sentimientos de vergüenza, aspiraciones morales y estéticas, propias del funcionamiento superyoico.

Por otro lado, la libido dirigida hacia los objetos es transformada en identificaciones con el padre del mismo sexo y la energía sexual es encauzada hacia otras actividades de mayor valor social, tales como el deporte y el estudio. Esta canalización de la energía sexual permite la incorporación de nuevos conocimientos y facilitación del aprendizaje y desarrollo de habilidades. Sin duda alguna, uno de los principales objetivos evolutivos de esta fase es facilitar la integración cultural del niño (Hitelman, 2010). En efecto, el superyó que se encuentra más organizado a consecuencia de su evolución, impone principios morales que hacen posible el desarrollo de amistades, valores y roles social.

En ese sentido los niños en latencia tardía (10 y 11 años), si bien aún necesitan de las figuras parentales para su identificación, están en un proceso intenso de investir libidinalmente figuras que se encuentran en el campo de lo extra familiar y que también determinarían su desarrollo psíquico (González, 2010).

Resulta importante señalar que la latencia no está determinada por un cierto correlato cronológico (edad), sino que más bien se relacionaría con el desarrollo del aparato psíquico, el que cuenta con su propia temporalidad. En ese sentido, si bien pueden existir en un niño/niña dinámicas propias de la latencia, también pueden coexistir otras dinámicas propias de fases anteriores, lo cual daría cuenta que el desarrollo psíquico en la infancia no sería rígido ni lineal (González, 2010).

Pacheco (2006), se propone repensar el problema de la latencia en Freud y señala que asegurar que las manifestaciones sexuales desaparecen de forma conciente en el niño parece ser más un planteamiento idealista de los representantes de la cultura que una formulación de Freud.

Para ello se apoya en la siguiente cita extraída del artículo *Conferencias de introducción al psicoanálisis*:

*“Más o menos desde el sexto al octavo año de vida en adelante se observa una detención o un retroceso en el desarrollo sexual, que en los casos más favorables desde el punto de vista cultural merecen el nombre del período de latencia [...]. No es forzoso que traiga aparejada una interrupción completa de las prácticas y los intereses sexuales. Las vivencias y mociones anímicas anteriores al advenimiento del período de latencia son víctimas, en su mayoría, de la amnesia infantil, ese olvido que ya elucidamos, que oculta nuestros primeros años de vida y nos aliena de ellos”* (Freud, 1979, p. 297).

Por otro lado, Freud no sólo reconoce el lugar crucial de la sociedad para la instauración de la latencia, sino que considera que una de sus tareas consiste en domeñar las manifestaciones sexuales de los niños. Si bien reconoce el rol de la cultura, no deja atrás el determinismo orgánico que lo caracterizaba (Pacheco, 2006).

Aparte del importante rol que adquiere la cultura en este período, ¿cuáles el trabajo que ocupa al aparato psíquico de estos niños? Dicho trabajo no es otro que el abandono de formas de satisfacción pulsional parciales de tiempos anteriores a través de un intenso trabajo represivo (González, 2010).

El asentamiento de la represión, por lo tanto, permitiría explicar que muchos de estos niños en latencia se vuelvan mayormente inhibidos. Pronto aparecerían con mayor



fuerza sentimientos de cooperación, responsabilidad y culpa que se despliegan en el contacto con sus pares.

Finalmente, no todas las culturas moldearán de igual forma el paso por la latencia, ya que pueden existir sociedades que sean más permisivas con ciertas conductas eróticas que otras. En ese sentido, se hace necesario conocer las producciones verbales de los niños con el fin de evaluar recién ahí el impacto de la cultura chilena en su desarrollo mental.

## **6. Concepciones sobre el desarrollo evolutivo en Melanie Klein**

Melanie Klein fue una psicoanalista austriaca (1882-1960) que revolucionó la metapsicología del psicoanálisis tradicional creada por Freud. Es la psicoanalista de los niños que se distanció de los postulados clásicos teniendo como consecuencia la creación de una corriente de pensamiento admirada y seguida por muchos, pudiendo posicionarse al interior de la Sociedad Británica de Psicoanálisis. Esta posición de privilegio la logró gracias a que sus hipótesis iluminaban los particulares problemas del desarrollo temprano que las teorías clásicas no resolvían.

Sus teorías apuntaron a ampliar conceptos como el estadio temprano del complejo de Edipo, un aparato psíquico existente desde el nacimiento con suficiente yo como para originar rudimentarios mecanismos de defensas, un superyó también temprano y una particular conceptualización de la fantasía inconsciente.

Además, Klein postula la tesis de las posiciones: la esquizoparanoide y la depresiva, conceptos que le ayudaron a sostener y articular su teoría.

La hipótesis central de Klein concuerda con la de Freud en el sentido que lo psíquico nace de lo instintivo (sobre todo el instinto de muerte y sus derivados). Pero va más allá. Propone que si entonces hay un aparato psíquico incipiente, también habría “yo” suficiente como para iniciar una actividad psíquica (Clancy, 2010).

Para Klein la máxima expresión de lo psíquico acontece en la fantasía. Allí se muestran las relaciones que el yo infantil establece con sus objetos internos, las que determinarían, en mayor o menor grado, las posteriores relaciones con los objetos externos. Crear fantasías, dice Klein, es función del yo (Segal, 2005).

De lo anterior se desprendería entonces que desde el mismo nacimiento el yo establece relaciones con los objetos en la fantasía y en la realidad. La fantasía no sería una huida de la realidad, al contrario, para Klein, la fantasía estaría unida inevitablemente a las experiencias reales y en continua interacción entre ellas (Segal, 1984).

En ese sentido, cuando el niño se relaciona con sus padres, lo está haciendo con las figuras reales (papá y mamá), pero quizás la relación más trascendente no tiene que ver con “esas figuras reales”, sino que más bien con los aspectos introyectados de ellos que configurarían la fantasía en el niño.

Para Segal (1984) las fantasías kleinianas serían homologables a la “realización alucinatoria de deseos” freudiana, entendida como una fantasía inconsciente que acompaña y expresa al impulso instintivo.

La fantasía tendría un carácter destructivo ya que predominaría la pulsión de muerte además de la acción de un superyó sádico teniendo como consecuencia un elevado monto de ansiedad que se manifiesta como tensión psíquica (Klein, 1989).

De esta manera el yo se pone en marcha generando una organización que lo integra, lo instaura y lo mantiene. Emergen los mecanismos de defensa, resultando de esta manera, el incipiente aparato psíquico del niño. El proceso de instauración de este aparato psíquico incipiente va permitiendo que vayan estableciéndose peculiares relaciones tanto con los objetos internos como los externos, lo cual en la teoría kleiniana recibe el nombre de la teoría de las relaciones objetales (Klein, 1989).

En ese sentido, para Klein la vida psíquica oscilaría entre dos polos que a su vez constituyen dos posiciones básicas: la posición esquizoparanoide y la posición depresiva. Ambas estarán definidas por determinadas ansiedades, métodos defensivos y relaciones de objeto. Según como se resuelvan y controlen las ansiedades a la base, se predispondrá el carácter y conducta de un individuo (Klein, 1989).

El concepto de posición es central en la obra kleiniana. Es un término que no equivale a fase o etapa que remitiría a algo transitorio. Posición implicaría una configuración específica de relaciones con los objetos así como ciertas ansiedades y defensas y que, persistiría a lo largo de la vida (Segal, 1984).

La **posición esquizoparanoide** aparecería en el infante los tres o cuatro primeros meses de vida. El yo que es débil y rudimentario se encuentra escindido, dividido, fragmentado y el tipo de relaciones que establece son con objetos parciales buenos o malos.

En esta posición el bebé no reconoce el objeto total, sino que por la acción de la escisión se crean dos objetos parciales: un pecho bueno gratificante y el otro pecho malo que amenaza y es odiado. Por lo que las fantasías en este período son las de persecución y la de gratificación ilimitada. (Clancy, 2010).

Por otro lado, cuando el bebé puede reconocer a la madre como un objeto total, se dice que está introyectando un objeto bueno. Esta condición le permite superar el estado persecutorio propio de la pérdida de la madre como objeto parcial. Esto es lo que se conoce como **posición depresiva** que ocurre desde los tres meses hasta los seis o siete meses, momento que para Klein representa el estadio temprano del Complejo de Edipo.

En esta posición el yo del infante está integrado y sus relaciones se dan con objetos totales buenos y malos, la angustia es menos intensa y los mecanismos si bien son los mismos que en la otra posición aquí se encuentran más atenuados. No obstante, en esta posición se introduce la ambivalencia, la culpa y la ansiedad depresiva. También predominan una serie de defensas más específicas como la reparación (maníaca y no maníaca) (Segal, 1984).

Finalmente y en relación a la angustia, Klein la considera como el motor básico del desarrollo humano. Es producto del temor a la retaliación (ojo por ojo, diente por diente), dado el sadismo infantil presente: los objetos atacados se transforman en objetos que se vengan, tanto desde fuera (objeto malo externo) como desde dentro (objeto malo interno, primer núcleo del superyó). El yo ante este temor erige sus primeras defensas que se rigen por el instinto de vida, es decir por la tendencia a unir y ligar excitaciones, lo opuesto al instinto de muerte que implica la aniquilación y destrucción (Klein, 1988).

## **7. Concepto de las Líneas del Desarrollo en Anna Freud**

Tal como ya se revisó en el apartado de Freud, durante una época, la teoría psicoanalítica concibió las secuencias del desarrollo solamente ligada a ciertos aspectos de la personalidad del niño, en relación a sus impulsos sexuales. Asumían la secuencia de las fases libidinales: oral, anal, fálica, período de latencia, pre-adolescencia, genitalidad y adolescencia; las que por cierto pueden superponerse, aunque corresponderían a edades específicas.

Por otro lado, y en relación a los *impulsos agresivos* la secuencia del desarrollo fue menos precisa y se limitó a correlacionarlas con las fases específicas de la libido: morder, escupir y devorar con la oral; las torturas sádicas, golpear, patear y destruir con la fase anal; la consideración, la crueldad mental y las explosiones, asociales con la adolescencia (Freud, 1992).

Si bien todo lo planteado anteriormente no está errado, para Anna Freud esas concepciones no son suficientes porque serían secuencias válidas solamente para aspectos aislados de la personalidad del niño y no para su totalidad. Lo novedoso que

plantea esta autora, se refiere a la importancia de *“la interacción básica entre el ello y el yo y sus distintos niveles de desarrollo como también establecer las secuencias de las mismas de acuerdo con la edad que en importancia, frecuencia y regularidad son comparables con las secuencias de maduración del desarrollo de la libido o el gradual desenvolvimiento de las funciones del yo. Estas secuencias de interacción entre los dos aspectos de la personalidad podrían determinarse si ambas fuesen bien conocidas”* (Freud, 1992, p. 55).

De esta manera, podrían rastrearse las combinaciones que conducen de la total dependencia emocional del niño hasta la comparativa autosuficiencia, madurez sexual y relaciones objetales del adulto. De aquí, podría trazarse una línea graduada del desarrollo que serviría para la evaluación de la madurez o inmadurez emocional, la normalidad o la anormalidad (Freud, 1992).

Anna Freud (1992) señala que a pesar de lo difícil que resulta establecer la validez de las líneas del desarrollo, éstas podrían demostrarse para casi todos los campos de la personalidad individual. Sugiere que estas trazan de manera gradual el crecimiento del niño desde las actitudes dependientes, irracionales que son determinadas por el ello y los objetos, hacia un mayor control del mundo interno y externo por el yo. Por ejemplo en el caso de la actitud racional de un adulto frente a la alimentación: pasó desde un amamantamiento, tal vez prolongado, hasta un destete que pudo haber ocasionado más de una rabieta, lo que es muy distinto a la actitud que tiene siendo un adulto actualmente.

Para Anna Freud (1992, p.56): *“las líneas del desarrollo son realidades históricas que en conjunto logran dar cuenta de manera convincente los logros o fracasos de un niño en el desarrollo de su personalidad. Sea cual sea el nivel alcanzado por un niño, éste representa el resultado de la interacción entre el desarrollo de los impulsos y el desarrollo del yo, del superyó y de sus reacciones frente a las influencias del medio, es decir, entre los procesos de maduración, adaptación y estructuración”*.

#### **a) Prototipo de una línea del desarrollo: desde la dependencia hasta la autosuficiencia emocional y las relaciones objetales adultas**

Anna Freud construye este prototipo al modo de una secuencia del desarrollo que va desde la absoluta dependencia del recién nacido hasta la autosuficiencia del adulto joven. Las fases sucesivas del desarrollo de la libido (oral, anal y fálica) formarían la base congénita de la maduración. Según Anna Freud estas etapas han sido comprobadas en

análisis de adultos y niños y también en la observación directa de niños. Este prototipo se enumera de la siguiente manera:

1. La unidad biológica de la pareja madre-hijo, con el narcisismo de la madre extendido al niño, y el hijo incluyendo a la madre. Estarían las fases: autistas, simbióticas y de separación-individuación.
2. La relación anaclítica con el objeto parcial (Melanie Klein) o de satisfacción de las necesidades, que está basada en la urgencia de las necesidades somáticas y de los derivados de los impulsos.
3. La etapa de constancia objetal, que permite el mantenimiento de una imagen interna y positiva del objeto.
4. La relación ambivalente de la fase pre-edípica sádico-anal, caracterizado por las actitudes del yo de depender, torturar, dominar y controlar a los objetos amados.
5. La fase fálico-edípica completamente centralizada en el objeto, caracterizado por una actitud posesiva hacia el progenitor del sexo contrario, celos por el progenitor del mismo sexo, tendencia a proteger, curiosidad, deseo de ser admirado y actitudes exhibicionistas; en las niñas la relación fálico-edípica (masculina) hacia la madre precede a la relación edípica con el padre.
6. El período de latencia, es decir, la disminución postedípica de la urgencia de los impulsos y la transferencia de la libido desde las figuras parentales hacia los compañeros, grupos comunitarios, maestros, líderes, ideales impersonales e intereses de objetivo sublimado e inhibido, con fantasías que demuestran la desilusión y denigración de los progenitores.
7. El preludio preadolescente de la “rebeldía adolescencia”, es decir, el retorno a conductas y actitudes anteriores, especialmente del objeto parcial, de la satisfacción de las necesidades y del tipo ambivalente.
8. La lucha del adolescente por negar, contrarrestar, aflojar y cambiar los vínculos con sus objetos infantiles, defendiéndose contra los impulsos pre-genitales y finalmente estableciendo la supremacías genital con la catexis libidinal transferida a los objetos del sexo opuesto, fuera del círculo familiar (Freud, 1992, p. 56-57).

Con lo anterior se puede concluir, en primer lugar, que Anna Freud rechaza la idea de que el proceso de desarrollo infantil curse por un programa inevitable y regular y que sea armónico. Más bien, deja entrever que el que existan disarmonías inherentes al propio proceso del desarrollo implica comprender que los límites entre lo normal y lo

patológico se inscriben en una línea muy borrosa y con frecuencia estos dos aspectos se encuentran entrelazados.

Y, en segundo lugar, con la conceptualización de las líneas del desarrollo cobra importancia la observación directa de los niños ya que allí se pone de manifiesto las influencias del medio.

## **8. Concepciones del desarrollo evolutivo de niños entre 10 y 11**

Si bien para efectos de esta investigación, hasta el momento se han revisado las aportaciones al desarrollo psicológico de los niños desde el psicoanálisis, también se expondrá brevemente cuáles son los logros evolutivos esperados para los niños de 10 y 11 años, de acuerdo al desarrollo cognitivo. Se optó por incluir estas aportaciones, a propósito de que el CAT-A, no es utilizado solamente por profesionales del ámbito psicoanalítico.

Es importante mencionar que la edad de los niños de la muestra (10 y 11 años), desde el punto de vista cognitivo no se ancla a un período en particular, sino que más bien compartiría logros esperados tanto del período de las operaciones concretas (7-11 años) y el período de las operaciones formales (11 años en adelante) (Sepúlveda, s/f).

En ese sentido, un niño ubicado en el período de las operaciones concretas ya debería estar en condiciones de aplicar algunos principios lógicos; ya no conoce sólo intuitivamente, sino que también racionalmente. No obstante, no manejaría aún abstracciones, sino que su pensamiento estaría más apegado a nociones concretas. Además a nivel social, y considerando que se encuentra en una etapa escolar, el niño estaría progresivamente abandonando el egocentrismo para dar paso a la incorporación de reglas y normas propias de una institución. Desde esta perspectiva, el desarrollo psicológico sería un proceso evolutivo y social, ya que el individuo no sería capaz de alcanzar esta conciencia de las reglas por sí solo. En este sentido, y parafraseando a Piaget, la razón con su doble aspecto lógico y moral, sería un producto colectivo (Sepúlveda, s/f).

Sin embargo, como los niños de la muestra también comparten una edad correspondiente al estadio de las operaciones formales, a nivel cognitivo estarían en el umbral para lograr progresivamente ciertos hitos del desarrollo, propios de esta nueva etapa: el uso de elaboraciones hipotéticas, con posibilidad de acceder al “mundo de lo posible”, manejando ideas abstractas y pensamiento simbólico. Y a otro nivel, empezarían a estar en condiciones para manejar los impulsos (inhibir conductas), tolerar frustraciones y tolerar los límites impuestos por el ambiente.

### III. OBJETIVOS

#### **Objetivo General:**

- Conocer y comparar las diferencias existentes en los indicadores, a nivel formal y de contenido, a partir de las historias producidas frente al CAT-A, de niños y niñas de 10 y 11 años sin problemas psicológicos relevantes de la Región Metropolitana y cuyos colegios pertenecen al estrato socioeconómico medio.

#### **Objetos específicos:**

- Describir los resultados predominantes en los indicadores, a nivel formal y de contenido, a partir de las historias producidas frente al CAT-A por los niños y niñas de 10 y 11 años sin problemas psicológicos de la Región Metropolitana que pertenecen al NSE medio.
- Comparar las diferencias de la predominancia de indicadores formales y de contenido entre los niños y las niñas de la muestra.
- Describir los resultados obtenidos por el grupo muestral, a partir de un criterio clínico y tomando en cuenta los 14 indicadores propuestos.

#### **Hipótesis**

- Existen diferencias significativas de la predominancia de **indicadores formales y de contenido** entre los niños y niñas de 10 y 11 años sin problemas psicológicos de la Región Metropolitana que pertenecen al NSE medio.

## **IV. MARCO METODOLÓGICO**

### **1. Enfoque de la Investigación**

La presente investigación ocupará el enfoque cuantitativo, que emplea la recolección y análisis de datos para dar cuenta sobre preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Hernández et al., 2003).

Por otro lado, corresponde a un estudio de tipo descriptivo, transversal, ya que se miden diferentes aspectos o componentes del fenómeno a investigar en un tiempo determinado. Y es comparativo, puesto que se van a comparar dos grupos muestrales.

### **2. Muestreo o colectivo**

Se trata de un estudio no experimental, puesto que no se manipularán de forma intencionada las variables en estudio y los fenómenos se observan tal como se dan en su contexto natural. Respecto a la muestra de la investigación, se enmarca en el tipo de muestras no probabilísticas, es decir, la selección de los elementos es arbitraria (relacionada con otros criterios de la investigación o de quien hace la muestra), y no se conoce la probabilidad de pertenencia de cada uno de ellos a la muestra. En este tipo de diseño, el procedimiento depende del proceso de toma de decisiones de una persona o grupo de personas (Hernández et al., 2003).

Específicamente, se utilizará el muestreo accidental, errático o de sujetos voluntarios. Apuntan a muestras fortuitas, que son seleccionadas según criterios de facilidad de acceso. Corresponden a un subconjunto del colectivo, cuyos elementos son los casos que ha sido posible obtener en un momento determinado.

### **3. Participantes**

Los sujetos que componen la muestra de esta investigación son 60 niños: 30 niños y 30 niñas habitantes de Santiago, de entre 10 años, 0 meses y 11 años, 11 meses, cuyos colegios se ubican en las comunas de La Florida y San Bernardo, que corresponden al estrato socioeconómico medio de la Región Metropolitana y que no presentan problemas psicológicos de relevancia.

Es importante mencionar que la edad de 11 años se incluyó finalmente en la muestra puesto que durante la aplicación de la prueba estos niños no manifestaron dificultades para enfrentarse a láminas con diseños animales, condición que el autor de la



prueba considera como suficiente para la aplicación. Además se contó con muestra suficiente de esta edad como para incluirla en la presente investigación.

Los criterios de inclusión a la muestra final guardan relación con una serie de filtros de variables emocionales y conductuales que fueron compartidos con la Investigación Principal de la cual deriva este estudio. En ese sentido, se excluyeron de la muestra final aquellos niños con enfermedades mentales graves reportadas por los padres, tales como trastorno por déficit atencional grave (cuando estaba asociado con hiperactividad), duelos recientes (4 meses), niños víctimas de VIF y abuso sexual reportado por los padres, encopresis y otros.

Además se comparó los resultados del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ-Cas) respondido por los padres y profesores jefes. Tras el análisis de ambos cuestionarios, el niño podía quedar incluido, excluido de la muestra o sujeto a revisión clínica por el equipo de investigación.

También se aplicó juicio clínico, en aquellos casos que habiendo superado los filtros antes mencionados, sus protocolos (historias CAT-A) arrojó indicadores de dificultades emocionales importantes, evaluación que fue realizada por el equipo de investigación.

Cabe destacar que los padres de los niños excluidos de la muestra que presentan dificultades emocionales y conductuales importantes pudieron autorizar a que el equipo de investigación se contactara con ellos a través de los datos que se les pidió junto con el cuestionario SDQ-Cas. La información fue manejada bajo estricta confidencialidad (no fue entregada a los colegios ni a ninguna otra institución; ya que su uso se limitó exclusivamente al área de la investigación).

Se orientó y facilitó una nómina de centros de atención psicológica y psiquiátrica para que pudieran elegir el que más se ajustara a sus necesidades y posibilidades reales de tratamiento. Lo mismo ocurrió con los padres o profesores que solicitaron ayuda psicológica para los niños, aun cuando hubiesen sido incluidos a la muestra final. Además, se dispuso de una casilla de correo electrónica informativa, en donde cualquiera de los padres contactados pudo realizar preguntas al equipo de investigación.

#### **4. Materiales**

Para esta investigación fueron utilizados los siguientes instrumentos:

- ❖ Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A)
- ❖ Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ-Cas)

❖ Encuesta tipo

El instrumento base que se aplicó a la muestra de niños, es el **Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A)**. A continuación se presenta la descripción de las 10 láminas que conforman el instrumento, de acuerdo a Bellak y Bellak (Baringoltz, 1979) y sus respectivos contenidos latentes (Weinstein, 2003).

- ❖ **Lámina 1:** “Pollitos sentados alrededor de una mesa sobre la que hay una gran fuente comida. Un poco más lejos, a un costado, un pollo grande de contornos borrosos”.

Los contenidos latentes se relacionan con la oralidad, que puede manifestarse en frustración y gratificación, en relación a la imagen materna, y en torno a esta lámina ella también aparece la rivalidad fraterna.

- ❖ **Lámina 2:** “Un oso tirando de una soga; del otro extremo tira otro oso y un osito. Están en una especie de colina”.

El contenido latente remite a la relación triangular padres-niño en un contexto agresivo o libidinal. Las respuestas se relacionan con la elección identificatoria y con la expresión de una interacción agresiva o lúdica. La cuerda vehiculiza los intereses fálicos y masturbatorios.

- ❖ **Lámina 3:** “Un león con pipa y bastón, sentado en una silla; en el ángulo inferior derecho se ve un ratoncito en un agujero”.

El contenido latente remite a una imagen de potencia fálica, a una imagen paterna potente, en la cual los atributos pueden estar valorizados o devaluados. El ratoncito, con el cual generalmente se identifica el niño, encarna la impotencia o la astucia.

- ❖ **Lámina 4:** “Una cangura con un sombrero en la cabeza; lleva una canasta con una botella de leche; en la bolsa hay un cangurito con un globo; en la bicicleta va un cangurito un poco mayor”.

El contenido latente remite a la imagen materna en un contexto de rivalidad fraterna. También aparecen los conflictos entre autonomía y dependencia.

- ❖ **Lámina 5:** “Una habitación en penumbras en la cual hay una cama grande en segundo plano en la cual parece adivinarse un bulto (muchas veces identificado con los padres) y en un primer plano dos ositos en una cuna”.

El contenido latente remite a la curiosidad sexual y a la escena primitiva. El carácter antropomorfo de la decoración condensa lo esencial en el acercamiento del niño a la pareja parental.

- ❖ **Lámina 6:** “Una cueva oscura con dos figuras de osos de contornos borrosos; en primer plano un osito acostado”.

El contenido latente también se refiere a la curiosidad sexual y a las fantasías de la escena primitiva. Como la escena representa un oso pequeño mirando con los ojos abiertos hacia afuera, la curiosidad sexual pudiese estar siendo desplazada hacia el exterior.

- ❖ **Lámina 7:** “Un tigre con los colmillos y zarpas (garras) a la vista, salta hacia un mono que a su vez está saltando en el aire, en un lugar selvático con lianas”.

El contenido latente remite a una relación cargada de agresividad, privilegiando el registro de la castración.

- ❖ **Lámina 8:** “Dos monos adultos sentados en un sofá tomando té. En primer plano un mono adulto sentado en una banqueta hablando con un monito con un gesto de estar retándolo. En la pared un retrato de un mono mayor”.

El contenido latente remite a la culpabilidad asociada a la curiosidad y a la transgresión en la relación padres-hijos. El modo grande de adelante se asocia a una imagen parental. El niño es invitado a situarse dentro de las relaciones familiares.

- ❖ **Lámina 9:** “Una habitación a oscuras vista a través de una puerta abierta desde una habitación iluminada. En la habitación a oscuras se ve una cuna en la cual hay un conejo sentado mirando a través de la puerta”.

El contenido latente evoca una problemática de soledad y/o abandono, y de miedo a lo oscuro (negro).

- ❖ **Lámina 10:** “Un perrito acostado sobre las rodillas de un perro adulto en un cuarto de baño. Ambas figuras tienen un mínimo de rasgos expresivos”.

El contenido latente suscita relaciones agresivas padres-niño en un contexto de analidad, con un acento en la proximidad corporal. También hay una dialéctica entre hacer una tontera y el castigo, en un contexto superyoico y/o transgresor.

Sobre la validez de un test proyectivo, Bellak refiere que si se aceptan las hipótesis sobre el fenómeno proyectivo o aperceptivo, el caso individual puede validarse por sí mismo. En pruebas proyectivas, se compara la conducta manifiesta con las tendencias

inconscientes del mismo sujeto. Sin embargo, para este instrumento, se han realizado múltiples estudios para comprobar las hipótesis teóricas de Bellak (Baringoltz, 1979).

En lo que respecta a la confiabilidad, la técnica más usada ha sido la del test-retest, cuyo procedimiento consiste en re aplicar la prueba al mismo sujeto en un tiempo adecuado, en el cual la memoria no actúe excesivamente ni pase tanto tiempo como para saltar a otra fase del desarrollo (Hernández, 2003).

La consigna original creada por sus autores es la siguiente: *“Jugaremos a contar cuentos. Tú los contarás mirando unas láminas y nos dirás qué sucede, qué están haciendo los animales”*. En el momento oportuno, se le preguntará: *“¿Qué sucedió antes?”* y *“¿Qué sucederá después?”* (Bellak y Bellak, 1991, p.11).

Es importante señalar que para efectos de esta investigación se procedió a realizar una modificación a la consigna original, quedando finalmente como sigue: ***“Te voy a mostrar unas láminas y quiero que me cuentes una historia lo más completa posible con cada una de ellas”***.

La modificación introducida responde fundamentalmente a dejar una mayor libertad de proyección al niño, mientras más simple y ambigua es la consigna. En ese sentido, si bien Bellak y Bellak sugieren motivar la cooperación del niño con verbalizaciones como: *“cuéntame un poco más”* o *“y entonces...”*, en este estudio se optó por no intervenir verbalmente durante la aplicación de la prueba a menos que el niño hiciera una pregunta específica, la cual sería respondida de manera neutra: *“como tú quieras”*.

Por supuesto, tal como lo proponen sus creadores, se buscó consignar de la manera más exacta posible las verbalizaciones de los niños.

Otro instrumento utilizado fue el ***Cuestionario de Capacidades y Dificultades SDQ-Cas***, versión en castellano del *Strengths and Difficulties Questionnaire*, de Robert Goodman (2005), el que será aplicado tanto para profesores como para padres o apoderados.

Este cuestionario consta de 25 ítems, y está orientado a evaluar dificultades emocionales y conductuales de los niños, siendo particularmente útil en la práctica clínica y muy usado en investigación clínica, como modo de evaluación de la efectividad de tratamientos psicoterapéuticos, así como en estudios epidemiológicos, y como *screening*, resultando incluso útil para predecir la presencia de alteraciones psiquiátricas con una sensibilidad moderada en los niños (SDQ, 2005).

El SDQ-Cas posee 5 escalas que puntúan síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con compañeros y conducta prosocial. La puntuación final que arroja este cuestionario puede ser traducida en las categorías de “Normal”, “Límite” y “Anormal”. Para fines de este estudio, se utilizará la versión disponible traducida al español en Argentina, destinada a niños de entre 4 a 16 años (SDQ, 2005). Esta elección fue realizada bajo el criterio de que el vocabulario empleado en los reactivos del instrumento resulta más cercano a la población chilena.

Además se procedió a elaborar una **encuesta** para obtener datos generales y específicos sobre el niño y su familia de origen, que fueron contestados por los padres o apoderados del mismo. Estas preguntas permitieron conocer la situación sociocultural y de salud física y psicológica tanto del niño como de los integrantes de su grupo familiar <sup>2</sup>

## 5. Procedimiento

En primer lugar es importante mencionar que la muestra obtenida para este estudio fue extraída del proyecto de investigación principal anteriormente mencionado, compartiendo ambos estudios los mismos criterios y condiciones éticas estipuladas por el Comité de Ética.

Se eligieron por criterio de disponibilidad los siguientes colegios que representaron al Nivel Socioeconómico Medio: “Colegio Siglo XXI” y “Colegio Inmaculada Concepción”, ubicados en las comunas de La Florida y San Bernardo, respectivamente. La elección de dichos colegios se basó en la mensualidad escolar y la comuna del establecimiento.

Para efectos de este estudio, se considerará NSE Medio los colegios cuya mensualidad oscila entre \$51.000 y \$ 200.000. Además, las comunas de La Florida y San Bernardo cuentan con el 51.5% y el 40.3% de la población total del estrato medio, respectivamente (Adimark, 2004).

Con respecto a la aplicación de los instrumentos en los respectivos colegios, se contó con la autorización previa de los directores de los establecimientos, haciéndoles llegar una carta de autorización explicándole en líneas generales el objetivo del proyecto de investigación y los procedimientos a seguir.<sup>3</sup>

Luego de este paso, se envió a los apoderados de cada uno de los niños de cuarto y quinto básico, un sobre que contenía una carta de consentimiento informado, previamente aprobada por el Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y

---

<sup>2</sup> Véase Anexo N° 2

<sup>3</sup> Véase Anexo N° 1

Humanidades, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Además se adjuntó la encuesta de información general y específica, y el SDQ-Cas.

Luego de coordinar horarios disponibles con los respectivos profesores jefes, se procedió a evaluar a todos aquellos niños cuyos padres aceptaron la participación en el estudio. Esta medida fue tomada con el fin de replicar de mejor modo la situación evaluador – evaluado que se da en el contexto de un proceso psicodiagnóstico y para no discriminar a los niños que no cumplían con los criterios muestrales.

Los evaluadores fueron licenciados y alumnos del último año de la carrera de Psicología de la Universidad de Chile, a los que se les impartió una capacitación preliminar. La aplicación consistió en la toma individual de pruebas proyectivas gráficas (para ser utilizadas en una investigación paralela) y del CAT-A, que privilegió en todo momento el relato espontáneo del niño, sin ser mayormente estimulado o interferido por los evaluadores.

Posteriormente, se transcribieron textualmente todos aquellos protocolos de los niños que quedaron finalmente incluidos en esta muestra y se procedió a tabular las historias en función de las 14 variables que se propusieron para esta investigación, en una base de datos Excel.

Finalmente se exportó la base de datos obtenida al programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 15.0 para su análisis estadístico. Se buscó determinar los estadísticos descriptivos de la muestra, para establecer si existían diferencias significativas entre varones y mujeres en relación a las 14 variables propuestas. Para esto se aplicó la prueba de Chi cuadrado o estadístico de Fisher, si correspondía, considerando como valor estadísticamente significativo  $p < 0.05$ .

## **6. Variables**

**a) Variable independiente: Sexo.**

**b) Variables dependientes:**

A la luz de los antecedentes teóricos y en base a los objetivos de la presente investigación, se trabajarán con variables formales y de contenido. Esto constituye una propuesta de clasificación y sistematización realizada por los autores de esta investigación.

Trabajar con estos indicadores para el análisis de la prueba resulta un aporte complementario a las ya existentes líneas temáticas, en tanto las siguientes variables incorporan la dimensión cognitiva en el desarrollo evolutivo (variables formales) y también

consideran el registro relacional/interpersonal del niño; en contraste con las líneas temáticas que otorgan mayor relevancia a los elementos intrapsíquicos.

Dentro de las variables formales propuestas para este estudio están: extensión del texto, adición, omisión y desenlace de la historia. Es importante destacar que las variables de adición y omisión guardan estrecha relación con el fenómeno perceptual; es decir, con las características de la lámina que a partir del relato, se infiere que han sido efectivamente percibidas y organizadas por el sujeto. En el caso particular de la adición, se debe diferenciar de la “adición de personajes” en el transcurso de la historia que no tiene nada que ver con el fenómeno perceptual en sí, sino que más bien con el relato construido.

En tanto, las variables de contenido son: tiempo predominante de la historia, caracterización psicológica de los personajes, autonomía proyectada al personaje infantil, relaciones extrafamiliares, alusión directa a la madre, función materna, alusión directa al padre, función paterna, alusión de contenidos superyoicos y reconocimiento de emociones.

La elección de estas variables se realizó pensando en contribuir a la sistematización de elementos cruciales que han descrito y comprendido el psiquismo infantil desde los inicios del CAT-A, y que integrándolo a un análisis temático del discurso, podría resultar un material diagnóstico mucho más complejo que diera cuenta del dinamismo infantil en sus diferentes etapas evolutivas.

Con el fin de validar las variables propuestas por los autores de esta investigación, es decir, para estimar la exactitud con que las variables miden lo que dicen medir, se recurrió a un grupo de 6 jueces, especialistas en pruebas proyectivas, psicometría y metodología. Estos jueces leyeron las variables, hicieron observaciones y propusieron cambios cuando su criterio discrepaba del propuesto por los investigadores.

Posteriormente, los autores incluyeron los cambios propuestos por los jueces y luego se procedió a la tabulación de protocolos con esta matriz de variables corregidas. Es importante señalar que la tabulación de cada uno de los protocolos se realizó siempre en conjunto entre ambos investigadores. En los casos que se presentaban criterios disímiles, se discutió y se llegó a un consenso para la tabulación final.

Paralelamente a esto, se seleccionó una muestra de 4 protocolos que fuera representativa de la muestra total en cuanto a sexo y edad, la que correspondió al 7% del total de los protocolos. Estos protocolos fueron tabulados por 5 jueces que fueron debidamente inducidos y capacitados. El objetivo de realizar este procedimiento guarda

relación con conocer la objetividad de la operacionalización de las variables realizadas por los investigadores y con conocer si efectivamente los investigadores se ciñen estrictamente a la definición de dichas variables al momento de tabular. El porcentaje de acuerdo entre los investigadores y los jueces fue de un 86%.

## **7. Definiciones conceptuales y operacionales de variables dependientes**

### **a) Variables formales**

#### **1. Extensión del texto:**

Definición conceptual: Entendida como la cantidad de palabras ocupada por el niño en una explicación o narración. (Adaptado del Diccionario VOX de la Lengua Española, 1994, Santiago: Arrayán Editores).

Definición operacional: Corresponde al número de palabras que utiliza el niño para elaborar una historia o respuesta a cada lámina. Para obtener los rangos correspondientes, se consideraron los promedios de los 60 protocolos empleando los percentiles 20 y 80, que ubicó al 60% de la muestra en el rango de “adecuado”. De esta manera, el indicador extensión de las historias (corto-adecuado-largo) se basó en el rendimiento total de los sujetos de la muestra.

Los rangos que se contemplan son los siguientes:

- 0-50 palabras: Historia corta **(1)**.
- 51-160 palabras: Historia adecuada **(2)**.
- 161 y más palabras: Historia larga **(3)**.

#### **2. Adición:**

Definición conceptual: El niño agrega ya sea un **personaje o un objeto** que no está sustentado por las características formales (percepción de la situación estímulo) o gráficas de la lámina.

Definición operacional: Observación de objetos o personajes agregados en las historias producidas por los niños y que no están presentes originalmente en el estímulo (láminas). Esto significa que se puntuará esta variable cuando el examinador esté seguro de que el contenido adicionado está siendo visto en lo inmediato de la percepción. Por lo tanto, esta variable no se relaciona con el hecho de agregar objetos



y personajes en el transcurso de la historia para enriquecer el relato. **(1= presencia de la variable; 0= ausencia de la variable).**

Es importante considerar que el “bulto” en la cama de la Lámina 5, de acuerdo a la descripción que hace el autor del cuadro, si bien puede asociarse con la presencia de los padres, perceptualmente no están presentes, por lo cual las historias de los niños que aluden a “papás durmiendo”, se tabularán como adición.

### **3. Omisión:**

Definición conceptual: El niño no menciona en su historia algún **personaje** que está efectivamente presente en la lámina.

Definición operacional: Ausencia de alusiones de personajes en la historia y que efectivamente están presentes en las láminas. **(1= presencia de la variable; 0= ausencia de la variable).**

### **4. Desenlace de la historia:**

Definición conceptual: Resolver la trama de una obra dramática, narrativa o cinematográfica, hasta llegar a su final (Real Academia Española, 2010).

Definición operacional: La historia tiene un desenlace cuando el niño emplea verbalizaciones del tipo: “y al fin”, “finalmente”, “colorín colorado”, “y se acabó”; acciones o situaciones que indiquen la resolución del nudo dramático u otros que impliquen una finalización de la historia. **(1= presencia de la variable; 0= ausencia de la variable).**

#### **b) Variables de contenido**

### **5. Tiempo predominante de la historia:**

Definición conceptual: alude a la temporalidad que más ocupa el niño en su relato global.

Definición operacional: los tiempos disponibles para ser usados son: pasado **(1)**, presente **(2)** y futuro **(3)**. Debe observarse en cuál de dichos tiempos el niño pone más énfasis y se toma más tiempo para contar el relato.

### **6. Caracterización psicológica de los personajes:**

Definición conceptual: capacidad de otorgar descripción y cualificación al mundo interno de los personajes implicados en la historia.

Definición operacional: se considera presencia de la variable cuando el niño describe a través de verbos y adjetivos distintos entre sí, **al menos a un personaje de la historia**. Por ejemplo, se observa a través de la descripción de virtudes y defectos (atribución de cualidades) como “malo”, “bueno”, “chistoso”, “compasivo”, “enojón”, “fuerte”, “débil”, etc. **(1= presencia de la variable; 0= ausencia de la variable)**.

#### **7. Autonomía proyectada al personaje infantil:**

Definición conceptual: alude a la capacidad del personaje infantil de la historia para tomar iniciativa y no depender de otros al momento de realizar acciones.

Definición operacional: se considera presencia de la variable cuando el personaje infantil de la historia posee la iniciativa para realizar acciones sin necesidad de recurrir o buscar aprobación en otros personajes. **(1= presencia de la variable; 0= ausencia de la variable)**. Se consideran personajes infantiles a: Lámina 1: alguno de los pollos; lámina 2: oso de menor tamaño (lado derecho); lámina 3: ratón; lámina 4: canguro en la bolsa o canguro en la bicicleta; lámina 5: alguno de los dos osos en la cuna; lámina 6: oso en primer plano; lámina 7: mono; lámina 8: mono pequeño en primer plano; lámina 9: conejo; lámina 10: perro de menor tamaño.

#### **8. Relaciones extrafamiliares:**

Definición conceptual: corresponde a la interacción de dos o más personajes principales de la historia en actividades sociales y/o grupales, tales como juegos, peleas, reuniones de amigos, celebraciones, etc.; siempre y cuando sean interacciones extra familiares (personajes que no sostengan entre sí un vínculo familiar).

Definición operacional: se considera presencia de la variable cuando el o los personajes estén incluidos **(participación activa)** en actividades extrafamiliares sociales y/o grupales tales como juegos, peleas, reuniones de amigos, celebraciones, etc. **(1= presencia de la variable; 0= ausencia de la variable)**.

#### **9. Alusión directa a la madre:**

Definición conceptual: corresponde a la nominación de la madre en algún fragmento de la historia.

Definición operacional: se considera presencia de la variable cuando el niño nombre al menos una vez a la “madre” o nominaciones como “mamá”, “mamita”, “mami”, en algún fragmento de la historia. También se considera presencia de la variable ante la nominación de “papás” (**1= presencia de la variable; 0= ausencia de la variable**).

#### **10. Función materna:**

Definición conceptual: corresponde a cómo el niño significa cualquier intervención de la madre, tales como cuidados físicos, emocionales, castigo, recompensa, etc.

Definición operacional: esta variable puede ser puntuada como ausente (**0**), gratificante (**1**) o rechazante (**2**), dependiendo de la significación del niño con relación a la madre. Se entienden como gratificantes todas aquellas verbalizaciones en las cuales el niño alude a bienestar o se siente a gusto con la acción realizada por la madre. Se entienden como rechazantes todas aquellas verbalizaciones de los niños en que manifiesten disconformidad o disgusto frente a la acción de la madre. Se entiende como ausente cuando no existen verbalizaciones de bienestar ni de disconformidad o disgusto. Para asignar puntuaciones 1 ó 2, tiene que existir alusión a la madre en la historia.

#### **11. Alusión directa al padre:**

Definición conceptual: corresponde a la nominación del padre en algún fragmento de la historia.

Definición operacional: se considera presencia de la variable cuando el niño nombre al menos una vez al “padre”, o nominaciones como “papá”, “papi”, “papito”, en algún momento de la historia. También se considera presencia de la variable ante la nominación de “papás” (**1= presencia de la variable; 0= ausencia de la variable**).

#### **12. Función paterna:**

Definición conceptual: corresponde a cómo el niño significa cualquier intervención del padre, tales como cuidados físicos, emocionales, castigo, recompensa, etc.

Definición operacional: Puede ser puntuada como ausente (**0**), gratificante (**1**) o rechazante (**2**), dependiendo de la significación del niño con relación al padre. Se entienden como gratificantes todas aquellas verbalizaciones en las que el niño

alude a bienestar o se siente a gusto con la acción realizada por el padre. Se entienden como rechazantes todas aquellas verbalizaciones de los niños en las que manifiesten disconformidad o disgusto frente a la acción del padre. Se entiende como ausente cuando no existen verbalizaciones de bienestar ni de disconformidad o disgusto. Para asignar puntuaciones 1 ó 2 tiene que existir alusión al padre en la historia.

### **13. Alusión de contenidos superyoicos:**

Definición conceptual: corresponde a contenidos en la historia que hagan alusión a normas, tareas, deberes impuestos, responsabilidad, obediencia, aprendizaje, preocupación, culpa o castigo, orden y limpieza (Hitelman, 2010).

Definición operacional: se considera presencia de la variable cuando el niño describa al menos una situación en que haga alusión a reglas, normas, tareas, deberes impuestos, responsabilidad, obediencia, aprendizaje, orden y limpieza o sentimientos de preocupación, culpa o castigo. **(1= presencia de la variable; 0= ausencia de la variable)**. Por ejemplo se puntúa como 1, cuando el niño cuenta historias en donde un personaje quebranta la norma y recibe una sanción.

### **14. Reconocimiento de emociones:**

Definición conceptual: capacidad de reconocer cualidades afectivas o estados emocionales, tales como alegría, pena, rabia, asco, vergüenza, amor, sorpresa, dolor, etc.

Definición operacional: se considera presencia de la variable cuando el niño menciona algún estado emocional o nombre algún sentimiento asociado a alguno de los personajes **por lo menos en dos ocasiones** en el transcurso de la historia, y cuya aparición esté efectivamente relacionada con una situación en desarrollo y que no sea mera descripción. **(1= presencia de la variable; 0= ausencia de la variable)**.

## V. RESULTADOS<sup>4</sup>

En este apartado es importante destacar que se presentan cuatro tipos de resultados:

- ❖ Los que tienen que ver con la predominancia de las variables en el total de la muestra (Obj. N°1).
- ❖ Los resultados de las diferencias entre los sexos en relación a las variables propuestas transversal a todo el protocolo (Obj. N°2).
- ❖ Los que tiene que ver con las diferencias entre sexos de algunas variables en relación a los estímulos (láminas) (Obj. N°2)
- ❖ Y los que se observaron al momento de ir tabulando los datos y que tiene que ver con el comportamiento de ciertas variables en relación a las láminas (Obj. N°3)

A continuación se describen las frecuencias de las modas obtenidas por protocolo (10 láminas) para cada una de las variables, lo cual permite estimar tendencias representativas en los niños de la muestra.

### 1. Tablas de Resultados

**Tabla1: Predominancias para las variables en el total de la muestra**

<b>Variables</b>	<b>Presencia</b>
<b>Adición</b>	0%
<b>Omisión</b>	0%
<b>Desenlace de la historia</b>	<b>81.7%</b>
<b>Caracterización Psicológica de los personajes</b>	<b>53.3%</b>
<b>Autonomía proyectada al personaje infantil</b>	31.7%
<b>Relaciones extra familiares</b>	11.7%
<b>Alusión directa a la madre</b>	<b>78.3%</b>
<b>Alusión directa al padre</b>	5%

---

<sup>4</sup> Para obtener estos resultados se trabajó con la Moda como estadístico.

Alusión de contenidos superyoicos	26.7%
Reconocimiento de emociones	8.3%

Extensión del texto	<b>Corto</b>	<b>Adecuado</b>	<b>Largo</b>
	31.7%	<b>53.3%</b>	15%
Tiempo predominante de la historia	<b>Pasado</b>	<b>Presente</b>	<b>Futuro</b>
	0%	<b>98.3%</b>	1.7%
Función Materna	<b>Ausencia</b>	<b>Gratificante</b>	<b>Rechazante</b>
	<b>68.3%</b>	28.3%	3.3%
Función Paterna	<b>100%</b>	0%	0%

**Tabla 2: Predominancias para las variables en relación al sexo**

Variables	Hombre		Mujer	
	Presencia	Ausencia	Presencia	Ausencia
Adición	0%	100%	0%	100%
Omisión	0%	100%	0%	100%
Desenlace de la historia	76.7%	23.3%	86.7%	13.3%
Caracterización Psicológica de los personajes	43.3%	56.7%	63.3%	36.7%
Autonomía proyectada al personaje infantil	26.7%	73.3%	36.7%	63.3%
Relaciones extra familiares	20%	80%	3.3%	96.7%
Alusión directa a la madre	70%	30%	86.7%	13.3%
Alusión directa al padre	10%	90%	0%	100%
Alusión de contenidos superyoicos	26.7%	73.3%	26.7%	73.3%
Reconocimiento de emociones	6.7%	93.3%	10%	90%

Extensión del texto	Corto		Adecuado		Largo	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
	40%	23.3%	46.7%	60%	13.3%	16.7%
Tiempo predominante de la historia	Pasado		Presente		Futuro	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
	0%	0%	96.7%	100%	3.3%	0%
Función Materna	Ausencia		Gratificante		Rechazante	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
	80%	56.7%	20%	36.6%	0%	6.7%
Función Paterna	100%	100%	0%	0%	0%	0%

## 2. Descripción de los resultados

### a) Variables formales

#### Variable 1: Extensión del texto

El 53.3% del total de los niños y niñas de la muestra tendió a contar historias cuya extensión se ubica en la categoría de “adecuada”. Si bien las diferencias encontradas entre los sexos no resultaron estadísticamente significativas, cabe mencionar que los hombres tienden a producir historias más cortas que las mujeres.

#### Variable 2: Adición

Se observa que no hay predominancia de esta variable en la muestra total, es decir, los niños y niñas no adicionan perceptualmente personajes ni objetos.

#### Variable 3: Omisión

Se observa que no hay predominancia de esta variable en la muestra total, es decir, los niños y niñas no omiten personajes al momento de producir sus historias.

#### Variable 4: Desenlace de la historia

Se observa una predominancia de esta variable en un 81.7% en el total de niños y niñas. Aun cuando la diferencia entre los sexos no es estadísticamente significativa, se observan mayores ausencias de desenlace en los hombres.

### b) Variables de contenido

#### Variable 5: Tiempo predominante de la historia

Se observa una predominancia de esta variable en un 98.3% para el tiempo presente en el total de niños y niñas.

**Variable 6: Caracterización psicológica de los personajes**

Se observa una predominancia de esta variable en un 53.3% en niños y niñas de la muestra. Si bien la diferencia entre los sexos no aparece como estadísticamente significativa, los hombres tienden a caracterizar menos a sus personajes que las mujeres.

**Variable 7: Autonomía proyectada al personaje infantil**

Se observa una predominancia de esta variable en un 31.7% en los niños y niñas de la muestra. Aun cuando la diferencia no es significativa, las mujeres tienden a proyectar más autonomía a sus personajes que los hombres.

**Variable 8: Relaciones extrafamiliares**

Se observa una predominancia de esta variable en un 11.7% en los niños y niñas de la muestra. Aun cuando la diferencia tampoco es estadísticamente significativa, los hombres tienden a puntuar mayor presencia de esta variable que las mujeres.

**Variable 9: Alusión directa a la madre**

Existe una predominancia del 78.3% del total de los niños y niñas de la muestra para esta variable. Aunque las diferencias no aparecen como significativas, es interesante señalar que los hombres omiten más frecuentemente a la madre que las mujeres.

**Variable 10: Función materna**

Se observa una predominancia del 28.3% para la presencia de funciones gratificantes y de un 3.3% para la presencia de funciones rechazantes. Aunque no alcanza a ser estadísticamente significativa (Sign. Pearson 0,09), los hombres tienden a puntuar más ausencias de función materna que las mujeres. Además, las mujeres tienden a puntuar más gratificantes a la función materna que los hombres.

**Variable 11: Alusión directa al padre**

El 95% del total de los niños de la muestra tienden a puntuar más ausencias en la variable alusión al padre.

**Variable 12: Función paterna**

Se observa una predominancia del 5% del total de los niños y niñas de la muestra para esta variable.

**Variable 13: Alusión de contenidos superyoicos**

Se observa una predominancia del 26.7% del total de los niños y niñas de la muestra para la presencia de esta variable.

**Variable 14: Reconocimiento de emociones**

Se observa una predominancia del 8.3% del total de los niños y niñas de la muestra para la presencia de esta variable.



A continuación se describen las diferencias entre los sexos que sí resultaron estadísticamente significativas, considerando el desempeño por lámina de los niños de la muestra.

### 3. Diferencias significativas entre los sexos, en función de la variable y del estímulo (lámina)

**Lámina 4**

			Lámina 4 - Alusión directa a la Madre		Total
			Ausencia	Presencia	
Sexo	Mujer	Recuento	0	30	30
		% de Sexo	,0%	100,0%	100,0%
	Hombre	Recuento	5	25	30
		% de Sexo	16,7%	83,3%	100,0%
Total		Recuento	5	55	60
		% de Sexo	8,3%	<b>91,7%</b>	100,0%

En la lámina 4, el 100% de las niñas aluden a la madre en contraste con el 83.3% de los niños (Sign. Fisher 0.052).

**Lámina 7**

			Lámina 7 - Caracterización psicológica de los personajes		Total
			Ausencia	Presencia	
Sexo	Mujer	Recuento	6	24	30
		% de Sexo	20,0%	80,0%	100,0%
	Hombre	Recuento	13	17	30
		% de Sexo	43,3%	56,7%	100,0%
Total		Recuento	19	41	60
		% de Sexo	31,7%	<b>68,3%</b>	100,0%

En la lámina 7 el 80% de las niñas caracteriza psicológicamente a los personajes de su historia, en contraste con el 56.7% de los niños (Sign. Chi cuadrado 0.052).

**Lámina 9**

			Lámina 9 - Función Materna			Total
			Ausencia	Gratificante	Rechazante	
Sexo	Mujer	Recuento	14	8	8	30
		% de Sexo	46,7%	26,7%	26,7%	100,0%
	Hombre	Recuento	23	5	2	30
		% de Sexo	76,7%	16,7%	6,7%	100,0%
Total		Recuento	37	13	10	60
		% de Sexo	<b>61,7%</b>	21,7%	16,7%	100,0%

En la lámina 9, el 26.7% de las niñas percibe a la función materna como gratificante en contraste con el 16.7% de los niños. Además, el 26.7% de las niñas percibe a la función materna como rechazante, en tanto los hombres sólo lo hacen en un 6.7%. Para el 76.7% de los hombres la función materna aparece como ausente y en las niñas el porcentaje alcanza el 46.7% (Sign. Chi cuadrado 0.039).

			Lámina 9 – Alusión de contenidos superyoicos		Total
			Ausencia	Presencia	
Sexo	Mujer	Recuento	17	13	30
		% de Sexo	56,7%	43,3%	100,0%
	Hombre	Recuento	27	3	30
		% de Sexo	90,0%	10,0%	100,0%
Total		Recuento	44	16	60
		% de Sexo	<b>73,3%</b>	26,7%	100,0%

En la lámina 9, el 43.3% de las niñas presenta contenidos superyoicos, en tanto los hombres sólo lo hacen en un 10% (Sign. Chi cuadrado 0.04).

#### 4. Resultados adicionales surgidos al momento de la tabulación

A medida que los protocolos fueron tabulándose, los investigadores se percataron de dos variables distintas a las ya planteadas que fueron apareciendo con cierta frecuencia en las historias y quisieron observar su comportamiento en la muestra.

Una de ellas es la **Variable Adición de Personajes**, que se refiere a agregar personajes en el transcurso de una historia y que se diferencia de la adición perceptual de personajes u objetos que fue la descrita originalmente en este estudio. Se observa que no

existen diferencias estadísticamente significativas de esa nueva variable respecto al sexo. Sin embargo, se constató que en la lámina 9 el 80% de los niños y niñas de la muestra adicionaron personajes, siendo claramente la lámina que estimuló mayores adiciones, siguiéndole la lámina 5 que obtuvo el 50% de adiciones.

También se observó que esta variable tuvo una incidencia casi significativa (Sign. Fisher 0.07), al comparar hombres y mujeres en la lámina 1. Mientras las hombres adicionaron personajes en un 36.7%, las mujeres lo hicieron en un 13.3%.

La segunda variable corresponde a la **Adición de Nombres Propios** a personajes de la historia. Según los estudios, quienes más agregarían nombres serían las niñas. Sin embargo en esta muestra no se obtuvieron diferencias significativas. Los varones puntuaron 21.6% para la presencia de esta variable y las mujeres lo hicieron en un 23.3%. Transversalmente, el 44.9% de los niños y niñas de la muestra adicionaron nombres a sus personajes.

## VI. CONCLUSIONES

En este apartado se integrarán los resultados estadísticos de la investigación junto con aportaciones extraídas a partir del análisis de los protocolos y su interpretación a la luz de los antecedentes teóricos de este trabajo. En ese sentido se abarcarán los aspectos cuantitativos del estudio, enriqueciéndolos con impresiones clínicas de los investigadores, que pertenecen más al orden de lo cualitativo y que se consideran como hallazgos secundarios igualmente relevantes.

De acuerdo a los resultados estadísticos, no se obtuvieron diferencias significativas en las historias entre niños y niñas de 10 y 11 años sin problemas psicológicos de relevancia en función de las 14 variables propuestas. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis de investigación: *“Existen diferencias significativas de la predominancia de **indicadores formales y de contenido** entre los niños y niñas de 10 y 11 años sin problemas psicológicos relevantes de la Región Metropolitana que pertenecen al NSE medio”*.

Es importante considerar que aunque en este estudio se evaluaron aspectos muy limitados del psiquismo infantil, la no existencia de diferencias en los relatos constituye un dato importante que ayuda a pensar sobre las tareas cruciales de las que se ocupa el aparato psíquico de los niños y niñas en latencia tardía.

En la fase de latencia el trabajo psíquico principal del infante estaría enfocado en abandonar formas de satisfacción pulsional anteriores a través del asentamiento de la represión. Como el gasto energético que este trabajo implica es tan grande, la instalación de la diferencia de los sexos recién ocurriría en una etapa posterior: la pubertad, período en el que las pulsiones parciales se subordinan a la hegemonía de la genitalidad (Hitelman, 2010).

La estabilidad de la pulsión sexual de los infantes latentes que planteaba Freud se vio reflejada en los resultados de este estudio. El trabajo represivo propio de este período evolutivo pareciera frenar aquellas expresiones “descontroladas” de las pulsiones que estarían amenazando con romper la armonía de la vida psíquica.

Domeñar las pulsiones parciales no es una tarea fácil. Las vicisitudes del desarrollo contemplan una serie de regresiones, desde las cuales el niño puede volver a estados del desarrollo que se creían ya superados, pudiendo observarse en las historias de los niños de la muestra atmósferas y contenidos infantiles.

Las no diferencias en los relatos de niños y niñas permiten inferir, por lo tanto, que durante el período de latencia tendrían más peso los elementos que ambos sexos tienen

en común y no tanto así sus diferencias, destacando de esta forma que el “yo” de estos niños se encuentra en construcción.

Los intensos movimientos libidinales que compartirían ambos sexos parecieran estar en un continuo trabajo de propiciar las condiciones necesarias para la efervescencia de los cambios psíquicos y corporales que se avecinan con la entrada de la pubertad, posición que marcaría la diferencia sexual (genitalidad) (Freud, 1978).

A continuación se describen puntualizaciones relevantes desde el punto de vista estadístico sobre algunas de las variables en estudio:

Las variables formales **“adición”** y **“omisión”**, en su gran mayoría se presentaron como ausentes para los niños y niñas de la muestra, es decir, sus historias se encuentran sustentadas en el estímulo real (características formales de la lámina), lo que evidenciaría el buen uso de la represión, así como de una capacidad satisfactoria para la diferenciación yo-no yo (prueba de realidad conservada). De esta manera, la fantasía quedaría relegada y permitiría la adaptación a la realidad (Herrera, 2010).

Por su parte, las variables **“extensión del texto”** y **“desenlace de la historia”** marcaron tendencias significativas. La gran mayoría de éstos presentaron una extensión de historias en rango adecuado (51-160 palabras) y, además, fueron capaces de dar un fin a sus relatos, lo que resulta relevante considerando que no se empleó la consigna original que solicita un desenlace de la historia. Sin embargo los niños lo hacen espontáneamente, lo que implicaría por un lado la propia necesidad interna de cerrar la gestalt y que reflejaría la posibilidad psíquica de síntesis interna.

Estos datos obtenidos permitirían dar cuenta que en niños de 10 y 11 años sin patología, se espera que posean funciones y procesos cognitivos plenamente desarrolladas al nivel de las operaciones concretas (Sepúlveda, s/f). Por lo tanto, cualquier alteración a este nivel (indicadores formales) constituiría un desequilibrio importante a nivel del desarrollo evolutivo del niño, que pudiese tener un origen orgánico o emocional.

En la variable **“tiempo predominante de la historia”** destacó el tiempo presente en toda la muestra. Este hecho podría relacionarse con un aparato psíquico en que el “yo” aún no estaría en condiciones de incorporar los tiempos pasado y futuro dado que el trabajo psíquico más importante de la latencia, demandaría al infante estar anclado en el presente. Este “presente” cobra importancia a propósito del tipo de consigna que se utilizó para esta investigación según la cual no se forzó la presencia de tiempos determinados, como sí se solicita en la consigna original.

La variable **“caracterización psicológica de los personajes”**, obtuvo una predominancia del 53.3% en la muestra general, sin embargo, al comparar los sexos, se observó que las niñas tendieron a caracterizar más a sus personajes que los varones, apoyando los resultados de investigaciones anteriores que señalan una mayor presencia de matices emocionales en las historias de las niñas.

En la observación global de los protocolos, se percibió que la variable **“función materna”** obtuvo puntuaciones para las distintas alternativas (ausente, gratificante o rechazante). Esta dinámica no se cumplió con la **“función paterna”**, puesto que muy pocos niños y niñas aludieron al padre (**“alusión directa al padre”**) en sus historias y cuando lo aludían, la función asociada era percibida como ausente, lo cual instala una interesante distinción que aporta al conocimiento del mundo objetual de los infantes en latencia de esta muestra.

Ninguna de las variables en estudio arrojó diferencias significativas para el protocolo completo, sin embargo el comportamiento de algunas de éstas sí lo hizo en función del sexo y considerando el estímulo (lámina), lo cual sugeriría que existen temáticas específicas exploradas por las distintas láminas del instrumento que sí gatillarían el despliegue de diferencias entre los sexos lo que se explicitará cuando corresponda, en el apartado de análisis cualitativo.

Respecto a la **observación cualitativa**, se propone que el eje estructurador de los relatos para los niños y niñas en latencia se ubicó en torno a la **“Autonomía proyectada a los personajes infantiles”**. Esta variable se presentó con cierta ambivalencia que pudo reconocerse, por un lado, a través de historias en donde los infantes buscaron activamente desapegarse del mundo intrafamiliar, queriendo conquistar y explorar mundos externos más desconocidos; y por otro, historias que reflejaron formas de dependencia con el núcleo familiar, especialmente con los padres.

Se destaca el término “ambivalencia” para describir las oscilaciones (autonomía/dependencia) características de los relatos, y para dar cuenta que la tensión que se desprende, se hizo patente incluso en el transcurso de una misma historia, quedando de relieve que la independencia sería un logro por conquistar durante este período del desarrollo infantil, tal como queda ejemplificado en los siguientes relatos.

*“Había un niño que le gustaba estar en su cama leyendo libros de acción. Un año después el niño ya no quería leer más libros, ni estar en una cama como una cuna, quería estar en una cama de grandes. Los padres le decían: “niño, todavía no creces”. El niño decía: “yo ya soy grande”.*

*Pero los papás le decían: “no, te falta mucho por aprender”. Cuando el niño empezó a crecer, él dijo: “ahora yo ya soy bastante grande para que me cambien los libros por la televisión y la cama por una cama mucho más grande” [...]. Pero un día la mamá le dijo: “tú eres muy desordenado, trata de ayudarme”. El hijo muy ordenado se fue diciendo que era mucho mejor ser pequeño que grande, porque los papás lo trataban mal cuando era grande y el niño decidió cambiar su cama por la cunita y la televisión por sus libros de acción. Los papás vieron un gran cambio en él. Sintieron que había sido su culpa y hablaron por dos horas con su hijo. El niño se sintió muy frustrado y enojado, se puso a llorar y dijo: “no era culpa de mis padres, todo es culpa mía”. Y la mamá lo estaba escuchando y le dijo: “también es culpa de nosotros, hijo, yo te quiero mucho y no soportaría que tu estuvieras tan mal”. El hijo les dijo: “yo los amo, pero déjenme crecer”.*

Lámina 9. Niña, 9 años

*“Habían una vez, unos padres que tuvieron a su cría oso y el bebé quería ver toda la selva y el papá oso lo llevó a dar una vuelta y como el bebé era muy travieso, se escapó y andaba por el bosque y se encontró con un pavo real [...]. Entonces después conoció un cocodrilo y después atacó al pavo real y el pavo real abrió sus alas traseras y salió volando y el oso, después de escaparse del cocodrilo se encontró con un gorila [...]. Se dijo a sí mismo que ojalá tuviera esas alas para ser el oso más apuesto, que ojalá tuviera la fuerza de un gorila para ser el oso más fuerte y tener la adaptación de un cocodrilo para poder esconderse debajo del árbol para conseguir a su presa y, después se quedó dormido. El papá oso encontró al oso menor y le dijo que por qué se escapó y el oso menor le dijo que porque quería explorar todo el bosque y después el papá oso le dijo que no era necesario escaparse de la selva si podían invitar a todos y después se fueron a la cueva que era su hogar y entonces en el viaje le dijo todo lo que había pasado y después llegó a la casa y dijo que vivió una gran aventura”.*

Lámina 6. Niño, 10 años

Con respecto a esta variable **“Autonomía proyectada a los personajes infantiles”**, es que si bien en este período la autonomía es un logro a conquistar por los niños de la muestra, se pudo observar que hubo láminas críticas que estimularon formas de posicionamiento divergentes ante situaciones de estrés.

En ese sentido, las láminas 7 y 9 cumplirían con condiciones para ser consideradas como **“láminas críticas”**, en la medida que sus escenas estarían representando **“situaciones límites”** que estimularían fuertemente el despliegue y activación de recursos de auto conservación (tales como escapar, seducir, manipular, camuflar, hacerse el muerto, hacerse amigo, etc.) y funciones de autonomía en niños latentes.

La lámina 7 se presentó a menudo como un cuadro que sugirió agresión y peligro por parte del tigre y defensa por parte del mono. En base al análisis clínico de los protocolos, se observó que tanto niños como niñas tendieron a desplegar mecanismos omnipotentes de sobrevivencia que dejaron al personaje infantil (mono) mejor posicionado frente a la situación de crisis, en contraste con lo que ocurrió en la lámina 9.

La lámina 9, por su parte, estimuló la aparición de contenidos persecutorios asociados a vivencias de soledad y permitió conocer las estrategias de enfrentamiento empleadas por los infantes en dichas circunstancias.

La variable **“Alusión a la madre”**, en tanto, también permitió comprender el comportamiento de la autonomía en estos niños. En las historias de la lámina 9, el 63.3% de las niñas aludió a la madre en contraste con el 43.3% de los varones latentes. Ambos sexos aludieron con menor frecuencia al padre en esta lámina. Estos datos estadísticos, si bien no son significativos, permitirían inferir que ante situaciones de soledad y vulnerabilidad, tanto niños como niñas tienden a proyectar menos autonomía a sus personajes, sin embargo las niñas tendrían más presente al objeto interno de identificación “madre”, y desde ahí, podrían ser más receptivas a una eventual ayuda ofrecida. Los varones en cambio, aun cuando crean historias donde también primó un clima emocional de soledad y miedo, tendieron a enfrentarse más solos a dichas situaciones.

Desde otra arista, y probablemente debido a que el clima emocional de la escena que suscita la lámina 9 despertó mayores sentimientos de fragilidad, fue común que los varones incluyeran en su relato una oscilación respecto al género del personaje en el transcurso de la historia. Por ejemplo, partían el relato presentando a un “conejito” y lo terminaban refiriéndose a una “conejita” sola y miedosa. Estas atribuciones de mayor fragilidad resultarían más fáciles de reconocer e integrar cuando son proyectadas a personajes femeninos que masculinos, dando cuenta que en ese sentido ya desde la latencia se podrían ir esbozando en estos niños pequeñas diferencias entre los sexos que este estudio no pudo comprobar de manera estadísticamente significativa, pero que sería interesante de cotejar con mayor precisión en investigaciones posteriores.

Con respecto a la variable propuesta posteriormente **“Adición de personajes”**, en la misma lámina 9 se observó que la vulnerabilidad infantil y las vivencias de soledad en este rango etario podrían estar tramitándose a través de la adición de personajes en la historia que pudiese cumplir simbólicamente el rol de proteger y contener a los niños y niñas. Esta adición se presentó en un 80% de los casos. Otro modo posible de tramitarlas



consistió en incluir soluciones mágicas y repentinas frente a los temores suscitados, dando cuenta de posibles estados regresivos, propios de un psiquismo en construcción.

Además, se observó que tanto la lámina 7 como la lámina 9 presentaron historias con disminución de la conciencia de interpretación<sup>5</sup>, siendo frecuente que en el transcurso del mismo relato, los niños reconocieran al mismo personaje como animal (conejito, monito) y como “niño”, indistintamente, tal como se puede advertir en el siguiente relato:

*“Un día la mamá tuvo un **conejito**, el conejito era muy pequeño y al crecer le dijo “mamá ya no quiero dormir contigo, quiero dormir en una pieza sola”. La mamá dijo, “bueno, ve a tu cuarto”. La **niña** va y el cuarto estaba oscuro, la ventana abierta, el ruido de la ventana sonaba tan fuerte. La niña con mucho miedo se acostó en una cama vieja, la sentía incómoda, los resortes de esa cama estaban caídos. Le fue a decir a la mamá y la mamá dijo “bueno, si tú te querías acostar sola, enfrenta tus consecuencias”. La niña dijo, “ya no quiero, arréglame la cama y ponle luz para yo poder acostarme, mañana vendrán mis compañeras y quiero mostrarles mi pieza”. La mamá dijo “bueno, mañana por la mañana te la arreglaré” [...]. Al otro día la niña se fue al colegio. La mamá ordenó su pieza, le botó el cojín y le puso un nuevo colchón, la cama se la pintó rosada [...], le puso una luz muy linda que era de color amarillo. Al llegar la niña, en la puerta decía “no entrar”. Pensando que la mamá no había hecho nada, abre la puerta, entra y la pieza estaba como nueva. Las compañeras dijeron tu pieza está más linda que la mía, esto no lo puedo decir, pero me siento celosa de que tú tengas una mejor pieza. Mily le dijo: “no te sientas celosa, yo te la presto para que vengas a quedarte cuanto quieras”. La niña dijo, “bueno mañana vendré a dormir”. La mamá dice “ya es hora de acostarse”. La niña va, se acuesta y dice “esta es la mejor pieza que he tenido, gracias mamá [...] te adoro”. “Yo también mi amor”. La mamá le apaga la luz, cierra la puerta y se va a dormir”.*

Lámina 9. Niña, 10 años

¿Cuál sería el valor que aporta la presencia de una disminución de la conciencia de interpretación para niños sin problemas psicológicos relevantes en láminas que se han llamado “críticas”? La respuesta a esta pregunta podría estar relacionada con la dificultad que presentaron los niños latentes de esta muestra respecto al **“Reconocimiento de emociones”**.

Como el trabajo de la estructuración yoica estaría en plena construcción, los límites psíquicos de los infantes en latencia no están del todo delimitados. Por este motivo, resulta difícil que un niño pueda reconocer una emoción en un otro, si primero no la ha distinguido en él mismo.

---

<sup>5</sup> Se refiere a la pérdida de distancia con la tarea de interpretar el estímulo (lámina). Passalacqua y Gravenhorst (2007).

Sin embargo, el niño desde su nacimiento está constantemente siendo afectado por las pulsiones (Segal, 1984). Entonces, ¿cómo se estaría expresando esta dinámica a través de sus relatos? La observación revela que las historias se presentaron en su mayoría muy ricas en cuanto al “clima emocional” a pesar de no nombrar específicamente a cada una de las emociones implicadas.

Por lo tanto, la disminución de la conciencia de interpretación podría reflejar el involucramiento con una situación emocional, que no sería patológica pues constituiría uno de los mecanismos con que contarían los niños latentes para tramitar lo que no ha sido posible nombrar (González, 2010). Este hecho a su vez constituiría resabios del uso de la fantasía menos controlada (fragilización de la represión) para la resolución de conflictos, como lo hacen constantemente niños más pequeños a través del juego y de los dibujos (Herrera, 2010).

Otro elemento que se destacó fue que la gran mayoría de los niños y niñas de la muestra empezó sus historias con la frase **“Había una vez una familia de...”**, lo que sugiere aparentemente la posible cercanía del niño al grupo familiar. Cuando se le solicita una tarea de carácter individual en donde se pone “a prueba” su capacidad para contar historias, pareciera necesitar a su grupo de referencia, probablemente como un modo de sentirse “afirmado” y “seguro” para arrojarse a la aventura que le deparará su fantasía.

Pero también la frase formulada en tiempo pretérito (“había una vez”) nos podría dar luz acerca de lo que está ocurriendo a nivel psíquico en estos niños a propósito de la latencia. **“Hubo”** una familia que en su tiempo fue el objeto libidinal principal, pero que ahora cede el paso para que nuevos objetos sean catectizados.

Por su parte, la variable **“Relaciones extrafamiliares”** se comportó de un modo similar a la autonomía, en la medida que se observaron oscilaciones con respecto a situarse dentro o fuera del núcleo familiar. Sin embargo, los varones mostraron mayor orientación a la acción que los hizo abandonar lugares familiares para entregarse a la exploración y descubrimiento de mundos desconocidos, lo cual pudo verse claramente en las historias de la lámina 6. Se plantea que este resultado podría exhibir cierto estereotipo (masculino asociado a la acción) que paulatinamente se va apoderando del discurso del niño latente, reflejando identificaciones con este rol masculino a nivel cultural.

A propósito del paso de lo intrafamiliar a lo extrafamiliar, es interesante señalar lo ocurrido con las historias elicitadas por la lámina 8, en la cual el estímulo sugiere un grupo familiar que parece recordarle al niño latente que si bien están presentes sus deseos de

autonomía, también están involucrados los sentimientos de pertenencia a un grupo, en este caso, la familia.

Gatillados por el estímulo en segundo plano de unos monos conversando “en privado”, los niños en latencia tendieron a reírse espontáneamente y asociaron esta escena a una situación en donde las cosas no se están diciendo de frente y se habla mal a espaldas de un otro (“conventilleo”, “pelambre”), siendo este otro identificado generalmente como alguien de la familia.

Los autores de este estudio proponen que esta lámina podría estimular la expresión de un sentimiento de desilusión que no está pudiendo ser tramitado ni dicho directamente por el niño y que mediante el mecanismo de desplazamiento<sup>6</sup>. El niño estaría depositando en los otros el derrumbe de la idealización de sus figuras parentales: no es el personaje infantil quien señala que hay algo que le molesta de los padres, sino que son los monos “extraños” quienes “cuentan un secreto” o “esconden algo” o “dicen algo malo” sobre los padres. También podría pensarse este resultado a nivel del yo, respecto a los sentimientos de culpa y vivencias propias del niño de ser él mismo quien comienza a esconder y a poner en secreto parte de sus experiencias (Herrera, 2010).

A continuación, se explicitará con un ejemplo lo mencionado anteriormente:

*“Había una vez, dos monos, una mamá y el hijo. Ellos un día organizaron una fiesta en su casa, invitaron a los vecinos. La vecina siempre andaba hablando mal de ellos en todas partes y la mamá creía que era buena y que nunca hacía nada malo [...]. Un día el hijo escuchó todo lo que la vecina hablaba, entonces él le dijo a la mamá, pero la mamá nunca le creyó. Entonces el niño se sintió mal y entonces dejaba que siempre hablaran mal de ella. Hubo un día en que la vecina mona y el mono hablaban mientras ella estaba en la cocina, entonces ahí la mamá se dio cuenta que el hijo no le estaba mintiendo, entonces ella fue hacia los vecinos y les dijo que por qué tienen que andar hablando mal de ella si ella creía que eran buenos, y ellos no supieron qué responderle y la mona se quedó callada y le dio vergüenza. Entonces la mamá la echó de la casa y el hijo después le dijo a la mamá que todo era verdad lo que él decía y que no estaba jugando y la mamá se sintió muy triste por un lado por no haberle creído al hijo y por otra porque el mono y la mona estuvieran hablando mal de ella por la espalda”.*

Lámina 8. Niña, 10 años

Frente a esta dinámica, la postura del personaje infantil en las historias a menudo fue la de defensa y alianza con las figuras parentales; y de rechazo y oposición hacia los

---

<sup>6</sup> Los afectos ligados a una fuente, son inconcientemente atribuidos a otra. Los conflictos se desplazan de un objeto amenazador a otro que lo es menos o que es socialmente aceptado. Ej: Odio a mi padre: odio al perro de mi padre. Freud (2005).

personajes “extraños” (a menudo, vecinos), lo cual podría dar cuenta de un intento por el niño y la niña de mantener la corriente tierna sobre los padres, y la sensación de cohesión y pertenencia al grupo familiar que le brindaría la estabilidad que necesita.

La variable “**Alusión de contenidos superyoicos**” también demostró ocupar un lugar importante en el mundo psíquico de los infantes. Si bien esta presencia no fue clara ni significativa en todo el protocolo, la lámina 10 por excelencia elicitó dichos contenidos. La mayoría de las historias se estructuró en torno a una perrita bebé “muy cochina” que no tenía ganas de bañarse y en consecuencia recibía el llamado de atención de su madre para que cumpliera la regla. La perrita se mostraba ambivalente ante la norma, llegando incluso a escaparse de casa para evitarla, pero generalmente terminaba aceptando y disfrutando el baño.

En este punto, y a la luz de los resultados de esta investigación, la transgresión de la norma de los personajes infantiles no informaría acerca de posibles “desvíos anormales” del aparato mental, sino que pasaría a representar más bien la expresión natural de una autonomía en construcción. Por lo tanto, podría plantearse la mayor importancia de que niños y niñas latentes posean una representación mental de la sanción (ley), y no tanto así velar por su cumplimiento estricto.

Esta variable vendría a representar el objetivo final del trabajo psíquico de los niños en fase de latencia, período en el cual emergen sentimientos como la vergüenza, el asco, el pudor, la compasión, que desde el psicoanálisis son considerados diques civilizatorios que en última instancia son los que permiten dar espacio al desarrollo de la vida en sociedad con todos los contenidos pulsionales desbordantes (polimorfismo infantil) ya replegados en el inconciente (Hitelman, 2010).

Una temática interesante de describir y analizar se relaciona con los **cambios culturales** propios de la modernidad y que pudieron ser plasmados en las historias de los niños de la muestra. Por ejemplo, en la lámina 4 se presentó una gran cantidad de alusiones a una madre que cumplía varias funciones simultáneamente. Generalmente, “la mamá canguro” llevaba a sus hijos al colegio que iban atrasados, luego la madre tenía que ir de compras (algunos niños especificaban el “mall”) e incluso después en algunos casos la mamá también tenía que ir al trabajo. Estos ejemplos apuntarían a la representación de una madre que dista mucho de ser pasiva, y que en ese sentido, podría responder a las necesidades afectivas, pero también materiales de sus hijos.

Respecto del mismo tema sobre los cambios culturales, en la lámina 8 fueron varios los niños y niñas que atribuyeron una identificación masculina al mono mayor

situado en primer plano junto al mono menor, lo que resulta llamativo considerando que este personaje en investigaciones de otras culturas y otras épocas, siempre fue percibido como una mujer, a propósito del accesorio (aro) en una de sus orejas. Los investigadores relacionan este hecho con los cambios reales y simbólicos experimentados actualmente y que los niños y niñas ya podrían estar integrando.

En relación al aspecto metodológico de esta investigación, la principal limitación es el tamaño de la muestra, lo que impide extrapolar los resultados a la población general de niños y niñas de la Región Metropolitana. Además, los elementos de la muestra solamente contemplaron un solo NSE y dos colegios que lo representaron.

Por otro lado, se destaca que la muestra obtenida corresponde solamente a los niños cuyos padres dieron autorización para que participaran en el proceso de evaluación. No se pudo contar con la participación de todos los niños sin problemas psicológicos, por lo tanto, en rigor, se desconocen cuáles son las variables implicadas en el grupo de niños sin problemas psicológicos que no participaron en el estudio y que por dicha razón no pudieron ser reflejadas en los resultados de este trabajo.

Además, es importante señalar que en este estudio participaron muchos evaluadores, pudiendo estos eventualmente interferir en la producción de las historias de los niños, puesto que el proceso de evaluación es siempre un proceso vincular.

Se sugiere que en relación a la pertinencia de las variables de este estudio, sería importante que se aplicaran a una muestra de niños más numerosa y diversa con el fin de asegurar su valor clínico.

Finalmente y a propósito de pensar la latencia a través de sus manifestaciones en el CAT-A, se hace fundamental la realización de estudios longitudinales con una misma muestra que permitan visualizar los cambios en el desarrollo evolutivo antes, durante y después de la latencia, para verificar las hipótesis teóricas que proponen logros esperados a ciertas edades.

## VII. SÍNTESIS

En base a los resultados de este estudio, cuya muestra fue de 60 niños y niñas de 10 y 11 años sin problemas psicológicos de relevancia y que pertenecen al NSE medio, se obtuvieron historias que representan un aporte a los estudios normativos con el CAT-A en población chilena. Sus historias se caracterizaron por:

---

*Extensión adecuada, ausencia de adiciones perceptuales, ausencia de omisiones, presencia de desenlaces de las historias [Indicadores formales conservados], historias narradas predominantemente en tiempo presente, presencia de caracterización psicológica de los personajes, ausencia de autonomía proyectada en el personaje infantil, ausencia de relaciones extra familiares, presencia de alusión a la madre, ausencia de función materna, ausencia de alusión al padre, ausencia de función paterna, ausencia de contenidos superyoicos y ausencia de reconocimiento de emociones.*

---

## Referencias Bibliográficas

- ADIMARK (2004) *Mapa Socioeconómico de Chile. Nivel Socioeconómico de los Hogares del País basado en datos del Censo*. Extraído el 1 marzo de 2008 de [http://www.adimark.cl/medios/estudios/informe\\_mapa\\_socioeconomico\\_de\\_chile.pdf](http://www.adimark.cl/medios/estudios/informe_mapa_socioeconomico_de_chile.pdf)
- Antivilo, A. y Castillo, D. (2004). *Estudio del test de apercepción infantil CAT-A para la detección de delitos sexuales en menores entre 5 y 10 años, institucionalizados, víctimas y no víctimas de agresión sexual intrafamiliar*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Departamento de Psicología. Universidad de Chile.
- Baringoltz, S. (1979) *El CAT en el psicodiagnóstico de niños*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bellak, L. y Bellak, S. (1991). *Manual del Test de apercepción infantil con figuras animales (CAT-A)*. Buenos Aires: Paidós.
- Chabert, C. (2001). *La formación en pruebas proyectivas: ¿qué transmitimos?* Revista de la Sociedad Española del Rorschach y Métodos Proyectivos. Nº 13-14.
- Clancy, M. (2010). *Introducción a los conceptos de la teoría psicoanalítica de Melanie Klein*. Universidad Argentina John F. Kennedy. Departamento de Psicoanálisis. Extraído el 19 de junio de 2010 de: [http://www.kennedy.edu.ar/Deptos/Psicoanalisis/articulos/conceptos\\_teo.pdf](http://www.kennedy.edu.ar/Deptos/Psicoanalisis/articulos/conceptos_teo.pdf)
- Cuellar, L. y Duran, Y. (2009). *Confiabilidad y Validez de la prueba proyectiva de las manchas de tinta Rorschach*. Extraído el 19 de junio de 2010 de: [http://www.apsique.com/blog/confiabilidad\\_y\\_validez\\_prueba\\_proyectiva\\_manchas\\_tinta\\_rorschach](http://www.apsique.com/blog/confiabilidad_y_validez_prueba_proyectiva_manchas_tinta_rorschach)
- Diccionario VOX de la Lengua Española (1994). Santiago: Arrayán.
- Frued, S. (1999a). *Sobre las teorías sexuales infantiles*. En Obras Completas (Tomo IX). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1999b). *El yo y el ello*. En Obras Completas. (Tomo XIX). Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1999c). *La organización genital infantil (Adición a la teoría sexual)*. En Obras Completas. (Tomo XIX). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, A. (1992). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. España: Paidós.
- Freud, S. (1979). *Conferencias de introducción al psicoanálisis (1916-1917)*. En Obras Completas (Tomo XVI). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1978). *Tres ensayos de teoría sexual (1901-1905)*. En Obras Completas (Tomo VII) Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1975). *Moisés y la religión monoteísta (1937-1939)*. En Obras Completas (Tomo XXIII). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1950). *Proyecto de una Psicología para Neurólogos (1895)*. En Obras Completas. (Tomo XI). Buenos Aires: Amorrortu.
- García Arzeno, M. (1999). *Nuevas Aportaciones al psicodiagnóstico Clínico*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- González, M. (2010). *La latencia: comunicaciones en espacio de supervisión*.
- Hernández, R. et al. (2003). *Metodología de la Investigación*. D.F: McGraw-Hill.
- Herrera, R. (2010). *Psicodiagnóstico. Comunicaciones personales*.
- Hitelman, L. (2010). *Apuntes de cátedra Teoría Psicoanalítica Freudiana*. Postítulo de Psicodiagnóstico con Técnicas Proyectivas. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Klein, M. (1988). *Sobre la teoría de la ansiedad y la culpa*. En Obras Completas (Tomo III). Barcelona: Paidós.
- Klein, M. (1989). *Principios psicológicos del análisis infantil*. En Obras Completas. (Tomo I). Barcelona: Paidós.
- Lilienfeld, S., Wood, J. y Garb, H. (2001). *El Rorschach y otros Test Proyectivos*. Investigación y Ciencia. Julio.
- Martínez, M. y Sarlé, M. (2008). *Estudio de la personalidad: Test Proyectivos*. Colegio Oficial de Psicólogos de Catalunya. Universidad Autónoma de Barcelona.



- Pacheco, J. (2006). *Repensar la latencia*. Límite. Revista de Filosofía y Psicología. Volumen 1, N° 14, p. 109-128.
- Passalacqua, A. y Gravenhorst, M. (2007). Los fenómenos especiales en Rorschach. Buenos Aires: JVE Ediciones.
- RAE (2010). Diccionario de la Real Academia Española. Vigésima segunda edición. Extraído de: <http://www.rae.es> el día 4 de septiembre de 2010.
- Rorschach, H. (1955). Psicodiagnóstico. Buenos Aires: Paidós.
- Sepúlveda, G. (s/f). Teoría del desarrollo cognitivo y moral. Apuntes para la cátedra de Psicología Clínica Infanto-Juvenil. Universidad de Chile.
- Schwartz, L. y Caride, M. (1999) *PN y CAT-A: comparaciones y estudio de caso*. Revista de la sociedad española del Rorschach y Métodos Proyectivos, N° 12.
- Schwartz, L. y Caride, M. (1998) *La oralidad y su expresión temática en el CAT-A de Bellak*. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP). Vol. 6
- SDQ (2005). Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires. Extraído el 30 de Julio de 2009, de <http://www.sdqinfo.com>
- Segal, H. (1984). Introducción a la obra de Melanie Klein. Buenos Aires: Paidós.
- Siquier de Ocampo, M.; García, M.; Grassano, E. y colabs. (1989) *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Weinstein, R. (2003). *Profundización en Pruebas Proyectivas: El Psicodiagnóstico en adolescentes y niños*. Apuntes de Curso de Actualización de Postítulo, Universidad de Chile.

# **ANEXOS**

## ANEXO N° 1



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Escuela de Ciencias Sociales  
Departamento de Psicología

Santiago, XX de XX de 2009

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a apoderado/a:

Junto con saludarle cordialmente, deseo comunicarle que el motivo de la presente carta es solicitarle su consentimiento para que su hijo/a participe en una investigación con niños de 4 a 10 años, realizada desde el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. El objetivo del estudio es obtener las normas de aplicación de tres instrumentos psicológicos: El **Test de Apercepción Infantil (CAT - A)** y dos **pruebas proyectivas gráficas**.

Estos instrumentos son de uso muy frecuente en el quehacer del psicólogo infanto-juvenil en nuestro país, pero actualmente son aplicados con normas extranjeras. Al autorizar la participación de su hijo/a a ser parte de nuestra muestra, Ud. y su hijo/a aportarían de manera muy considerable al éxito de la investigación y, por consiguiente, al uso más objetivo y normado de los instrumentos señalados. Esto se traduciría, en última instancia, en un valioso incremento del conocimiento acerca del funcionamiento psicológico infantil.

La evaluación tiene una duración aproximada de **30 minutos** por niño. Consiste en que éste realice dos dibujos y luego cuente historias a partir de unas láminas con escenas animales. Dado que se pretende capturar la espontaneidad del niño y al no tratarse de una prueba de conocimientos académicos entrenables, su hijo/a no requiere de ningún tipo de preparación para participar del estudio.

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

Cabe destacar además que, aún habiendo sido autorizado por Ud., su hijo/a podrá negarse a participar y también podrá abandonar el proceso en cualquier momento, si así lo desea. Se le respetará esta decisión y no se le pedirá que la justifique.

Desde la experiencia clínica, la actividad es percibida por los niños como un juego, y en sí no implica ningún riesgo. Al estar orientada a aspectos más internos, es posible que la aplicación de las pruebas movilice temáticas que puedan resultar estresantes para algunos niños. De darse esto, los evaluadores cuentan con todas las competencias necesarias para hacerse cargo de esta situación y contener al niño.

Aseguramos la estricta confidencialidad de todos los datos obtenidos durante el proceso, los que serán usados exclusivamente con fines académicos. Los resultados del estudio no permitirán tampoco la identificación de algún niño en particular.

Una vez finalizada la investigación, Ud. podrá recibir un resumen general con los principales resultados del estudio si así lo solicita a través de nuestro correo electrónico, casilla que también estará disponible para responder a inquietudes que vayan surgiendo en el transcurso de la evaluación.

En el caso de que la evaluación de su hijo/a arroje alguna dificultad psicológica que sea considerada de relevancia, si Ud. lo desea, podrá recibir un informe tipo que resuma las observaciones más importantes y le daremos a conocer el medio de comunicación que emplearemos en caso de que desee profundizar algún tipo de información. Como "dificultades de relevancia" serán consideradas todas aquellas situaciones que requieran de intervención psicoterapéutica urgente o que, de no ser tratadas, puedan implicar un riesgo a

futuro para su hijo/a. Esta información será entregada solamente a Ud. y bajo ninguna circunstancia el establecimiento educacional o el profesor/a jefe de su hijo/a tendrá acceso a ella.

Le agradezco de antemano que nos haga llegar su respuesta, autorizando o no la participación de su hijo/a en nuestro estudio. En caso de autorizarlo, le solicito además su colaboración, respondiendo el cuestionario adjunto. Se trata de un cuestionario que busca obtener información acerca de algunas conductas o actitudes que Ud. observe o haya observado en su hijo/a durante los últimos seis meses o durante el presente año escolar.

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. El equipo investigador recolectará los sobres, asegurándole la total confidencialidad de los datos. El establecimiento educacional no tendrá acceso a ellos.

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

Deseamos, por último, señalarle que nuestro proyecto de investigación ha sido revisado por el Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, quien aprobó el marco ético en que se realizará este estudio.

Para cualquier consulta, puede ubicarme en el siguiente correo electrónico:

[investigacion.cat@gmail.com](mailto:investigacion.cat@gmail.com)

Esperando contar con su valiosa cooperación, le saluda cordialmente,

**Rosa Herrera Espinoza**  
**Psicóloga**

Docente del Departamento de Psicología, U. de Chile  
Coordinadora Unidad de Psicodiagnóstico, Clínica de Atención Psicológica, U. de Chile

Yo, \_\_\_\_\_, RUT \_\_\_\_\_,

**Autorizo** \_\_\_\_\_ **NO autorizo** \_\_\_\_\_  
(por favor marque la alternativa correspondiente)

la participación de \_\_\_\_\_ en la investigación **Obtención de las Normas Clichés del Test de Apercepción Infantil (CAT - A) para una muestra de niños chilenos de entre 4 y 10 años de la Región Metropolitana y la aplicación de dos pruebas proyectivas gráficas.** Los resultados de este proyecto serán utilizados estrictamente para fines de éste u otras investigaciones universitarias, garantizándose el anonimato de mi hijo/a.

Deseo ser contactado, en el caso de que la evaluación arroje alguna dificultad psicológica de relevancia.

Sí \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
FIRMA DEL APODERADO

Fecha: \_\_\_\_\_



## ANEXO N°3

### Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas)

[PADRES]

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.

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

Nombre del adulto :.....

Firma ..... Fecha:.....

Correo electrónico de contacto.....

Número telefónico de contacto (red fija)..... Celular.....

**¡Muchas gracias por su ayuda!**

## ANEXO N°4

### Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas) [PROFESORES]

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

Fecha:.....

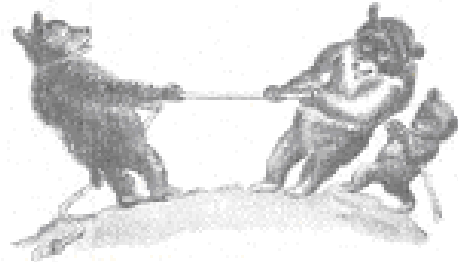
© Robert Goodman, 2005

**ANEXO N°5**

**Láminas del CAT-A**



**Lámina 1**



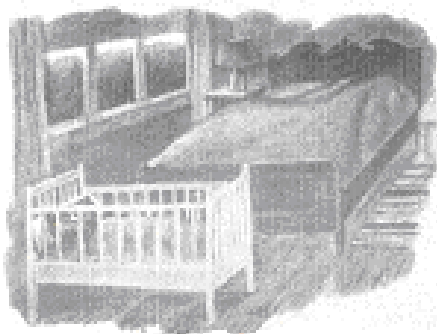
**Lámina 2**



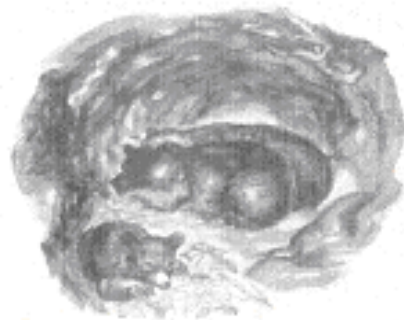
**Lámina 3**



**Lámina 4**



**Lámina 5**



**Lámina 6**





**Lámina 7**



**Lámina 8**



**Lámina 9**



**Lámina 10**