

Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Facultad de Medicina

Escuela de Postgrado

Departamento de Psicología

**DINAMISMOS INCONSCIENTES Y RENDIMIENTO ESCOLAR; UN ESTUDIO
COMPARADO**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Infanto Juvenil

Alumno: Ps. María José Acevedo V.

Profesor Tutor: Ps. Ruth Weinstein

Santiago, 2014

INDICE

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Marco Teórico.....	8
Objetivos.....	37
Marco metodológico.....	38
Resultados.....	45
Conclusiones y Discusión.....	61
Referencias Bibliográficas.....	69
Anexos.....	72

I. RESUMEN

La presente investigación tiene por objeto identificar las principales características que adquieren los dinamismos inconscientes en niños con alto y bajo rendimiento académico, para luego identificar las mayores semejanzas y diferencias entre ambos grupos. Posteriormente se pretendió comprender cómo estas diferencias pueden relacionarse con el rendimiento académico. Todo lo anterior se realizó desde una perspectiva psicoanalítica, tomando los desarrollos de distintos autores, tanto clásicos como contemporáneos. La relevancia de este estudio obedece a la escasez de investigaciones empíricas en relación a esta temática llevadas a cabo con población chilena, considerándose valioso aportar un mayor conocimiento acerca de los factores psicodinámicos inconscientes que tienen relación con el rendimiento, con el fin de generar una mejor comprensión y posibles formas de abordaje desde la clínica infantojuvenil. La metodología ocupada fue de tipo cualitativa, utilizándose un diseño comparativo, con una muestra intencionada total de 10 niños de 9 años pertenecientes a un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Recoleta. El instrumento utilizado fue el Test proyectivo CAT-A y la técnica de análisis por categorías a priori. Los principales resultados encontrados tienen relación con diferencias en los vínculos internalizados con las figuras parentales en términos de su disponibilidad y en uso de mecanismos defensivos.

“Las diversas formas de reeducación, muy valiosas cuando son empleadas a toda conciencia, resultan malgastadas cuando el niño no está preparado para beneficiarse con ellas como sujeto autónomo y responsable. Se corre aun el peligro de que las dificultades se estructuren a modo de defensa obsesiva. El psicoanálisis emprendido luego de una reeducación fracasada será siempre más difícil y con frecuencia, vivido por el niño como una gran carga suplementaria” (Mannoni, 2012, pp.116).

II. INTRODUCCIÓN

Como psicólogos infantojuveniles nos vemos enfrentados de manera cotidiana a niños y niñas que nos son derivados a causa de su mal rendimiento escolar y de sus dificultades de adaptación a la escuela. Muchas veces estas derivaciones son instadas por los profesores, quienes en un sentimiento de impotencia, al ver cómo su pedagogía no consigue hacer que estos niños aprendan, instan a los padres a buscar ayuda de profesionales externos.

El que el niño sea derivado a un tratamiento psicopedagógico, reforzamiento escolar, a neurólogo o a psicoterapia, dependerá en gran medida de la opinión del docente en relación a las causas de las dificultades de un niño en particular, y a la sensibilidad de éste para captar cuándo hay elementos psicológicos asociados a las dificultades. Pero lo que es cierto es que el funcionamiento cognitivo no es dissociable del afectivo y emocional, afectándose el uno al otro; “Pensamos que es imposible dissociar el funcionamiento intelectual de todo aquello que constituye un ser: afecto, libido, fantasmas, pulsiones, deseos, forma de ser en el mundo” (Cordié, 1994, pp. 167). He ahí la importancia de que como psicólogos de niños y niñas, podamos tener una visión comprensiva del desempeño escolar como relacionado con elementos psicológicos que no nos son ajenos en nuestra profesión. Es así como en consideración a lo anterior, la presente investigación tiene por objeto profundizar en los correlatos psicológicos y dinamismos inconscientes de niños y niñas con alto y bajo rendimiento escolar teniendo como marco de referencia y comprensión una perspectiva psicodinámica. Parece importante establecer

en este punto, que el aprendizaje no puede reducirse exclusivamente al rendimiento, sin embargo para los fines de esta investigación, y en consideración a la complejidad que requeriría abordar el aprendizaje de otra manera, se considerarán dos grupos relativos a su rendimiento.

Si bien es claro que el fracaso y logro escolar es una situación en extremo compleja y multideterminada, interviniendo en él aspectos socioeconómicos, culturales, familiares, pedagógicos y de la institución escolar, en esta investigación nos centraremos en aquellos aspectos internos del niño, específicamente en sus dinamismos inconscientes, entendiendo éstos como una comprensión dinámica de sus principales conflictos internos, incluyendo figuras de identificación, impulsos, necesidades, ansiedades y defensas (Baringolts, Frank, Menéndez, 1976).

En la literatura revisada, se plantea de manera repetida que la disponibilidad de energía psíquica para aprender tendría una mayor relación con la vigencia de un deseo que con el potencial intelectual para concretizarlo (Schlemenson, 1996, Janin, 2013, Cordié, 1994). Lo anterior explicaría en parte por qué tantos niños con una “capacidad intelectual” normal o superior, parecen de manera consistente, no lograr aprendizajes de acuerdo a su potencial. En relación con lo anterior, sabemos que la posibilidad de desear, se encuentra en estrecha relación con la capacidad del niño de vivirse como sujeto, logro psíquico que deviene como consecuencia, o no, de los primeros momentos del desarrollo, el que se da en un fino entramado vincular entre el niño, su madre y más tarde, su padre, cercano a los tiempos del edipo. Así, el aprender supone un trabajo psíquico por parte del niño, pero que se da, facilitado o entorpecido, en una trama vincular única.

Los primeros aprendizajes no ocurren en la escuela, sino que mucho antes, en el hogar. Es ahí donde el niño aprende, o no, a hablar, caminar, controlar sus esfínteres, manipular objetos, y para que esto ocurra, es imprescindible que alguien haya libidinizado y a la vez, no haya sido omnipresente, dejando lugar para la falta, para la ausencia, y dar la posibilidad así, de que el deseo se instale (Janin, 2013), y el pensamiento devenga. He ahí la importancia de lo psíquico y lo vincular en el aprendizaje, no pudiendo explicarse esto por la simple maduración biológica o directo efecto de la capacidad intelectual. Así, el aprendizaje no es posible de ser concebido como una actividad neutra, sino que es un proceso que implica una determinada dimensión subjetiva y una problemática inconsciente (Unzueta, 2001 en Coca y Unzueta, 2011).

Y será justamente esta dimensión subjetiva y la problemática inconsciente a la base del logro o no del aprendizaje, y en este caso, del rendimiento escolar, el campo de contribución del psicoanálisis, y el foco de esta investigación.

En relación al estado del arte, es posible decir que hay un creciente interés del psicoanálisis por las problemáticas del aprendizaje, y dentro de él se han encontrado distintas perspectivas. Desde el psicoanálisis freudiano se entienden las dificultades en el aprender como inhibiciones, constituyéndose las dificultades como un síntoma que expresa un malestar del sujeto o un conflicto entre las instancias psíquicas, generándose una coerción neurótica del pensamiento que inhibe la pulsión epistemofílica, por una interdicción al saber y la curiosidad. Otras perspectivas comprenden esta situación, como el resultado de un problema en la constitución misma del aparato psíquico en su totalidad (Palma y Tapia, 2006) en oposición a comprenderlo como un síntoma neurótico. Otras, como se mencionó más arriba, lo comprenden como una dificultad del niño para acceder a una posición subjetiva, en fin. Entonces, si bien hay bastante literatura en relación a esta temática, la que será expuesta en mayor profundidad y extensión en el marco teórico, hay una escasez de investigaciones empíricas, no habiéndose encontrado ningún estudio realizado desde esta perspectiva con población chilena, encontrándose sí estudios con población internacional, los que serán especificados en la sección correspondiente.

Así, se espera que los resultados de esta investigación signifiquen un aporte a la comprensión de del rendimiento escolar y sus correlatos psicológicos, ya que si bien cada niño tiene una historia, contexto y condiciones propias, se cree que es posible encontrar ciertos puntos en común en la conflictiva y funcionamiento intrapsíquico de los niños con alto y bajo rendimiento, en una lógica de similitudes y diferencias entre ambos grupos, ampliando el conocimiento que se maneja de esta problemática que parece cobrar gran relevancia en la actualidad. Un ejemplo de aquello son los resultados arrojados por el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce) realizado por la Unesco (2014) en 15 países latinoamericanos, en los que se da cuenta de un aumento en la tasa de repitencia de un 2.4 a un 4.6 en los escolares de nuestro país, desde el año 2006 a la actualidad.

Se pretende acceder a estos dinamismos inconscientes mediante la aplicación de una prueba proyectiva en niños con alto y bajo rendimiento, a fin de realizar un análisis de las posibles similitudes y diferencias entre ambos grupos.

Así, se hace pertinente finalizar esta introducción con la pregunta de investigación que guiará este trabajo, esto es ¿Cuáles son las principales similitudes y diferencias en los dinamismos inconscientes en niños con alto y bajo rendimiento? y de la mano con lo anterior; ¿Cómo pueden comprenderse estas diferencias en relación al alto o bajo rendimiento académico?

III. MARCO TEÓRICO

Dentro de la perspectiva psicoanalítica, el tema del aprendizaje, rendimiento y fracaso escolar, ha sido investigado y pensado por distintos autores y orientaciones dentro la perspectiva, pudiendo comprenderse este fenómeno ocupando distintos elementos conceptuales que ayudan a aproximarse, y comprender el problema de investigación desde sus distintos ángulos. En consideración a lo anterior se expondrán a continuación distintas perspectivas desarrolladas, desde autores clásicos a los más contemporáneos, que han manifestado un interés por comprender cómo el aprendizaje, desempeño escolar, deseo de saber, etc, pudiera relacionarse con los elementos inconscientes del aparato psíquico, y asimismo, con el fin de mostrar cómo ha evolucionado la comprensión de dicho fenómenos a lo largo de los años. Posteriormente se integran algunas conceptualizaciones acerca de la institución escuela, para finalmente hacer una revisión de las investigaciones existentes que exploran esta temática.

Freud y la pulsión de saber

“Ninguna actividad del pensamiento y del comportamiento se produce en el hombre sin que sea guiado por la pulsión epistemofílica o pulsión del conocimiento o saber”
(Ramírez, 2010, pp. 152)

Para comenzar a preguntarnos por temas relativos al aprendizaje, rendimiento escolar y su relación con el inconsciente, es pertinente comenzar por Freud, ya que fue él quien en el año 1905 en “Tres ensayos para una teoría sexual” nombró por primera vez la pulsión de saber o pulsión epistemofílica, plateándola como “heredera” de los primeros afanes de conocimiento e investigación en el niño que el primer gran enigma de la vida plantea; esto es la incógnita de cómo vienen los niños al mundo. Esta pregunta es estimulada por los cambios notados por el niño en el cuerpo de la madre durante el embarazo y por el temor que produce la posible llegada de un hermano, con las temidas pérdidas de prioridad en los cuidados y cariños prodigados por los

padres. Así el niño va, producto de su investigación y elaboración mental, intentando darse respuestas, las que nunca son correctas, si bien su intuición es muchas veces acertada, pero al carecer de elementos centrales que explicarían esta incógnita, no tienen más solución que darse soluciones muy erradas. Así muchas veces “los trabajos de la investigación infantil permanecen infructuosos y terminan en una renuncia que produce muchas veces una interrupción duradera del instinto de saber” (1907, pp. 1209). A este respecto, y en otro texto Freud plantea que el ocultar a los niños de manera sistemática todo lo que tiene relación con lo sexual, sólo “consigue privarle de dominar intelectualmente aquellas funciones para las cuales ya posee una preparación psíquica y una disposición somática” (1907, p.1245).

Es, de acuerdo a Freud, ésta pregunta, la del origen de los niños, el germen del afán de conocimiento e investigación posterior, a la que más tarde, y cercano a los tiempos del Edipo, se le añade el cuestionamiento por la diferencia de los sexos, misterio al que con igual ahínco el niño intentará dar respuesta. Posteriormente, mediante los efectos de la represión, producto de la formación de los diques anímicos, los que van a marcar el curso de la energía sexual, es que estas preguntas se sublimarán por otras, siendo en la etapa de latencia donde este afán de conocimiento tendrá sus mayores efectos, adquiriendo el niño, idealmente, un placer en el conocimiento. Se plantea que probablemente a costa de los mismos impulsos sexuales aun presentes en el periodo de latencia, es que se construyen estos diques, desviándose esta energía sexual parcial o totalmente hacia otros fines, tales como el aprendizaje y la labor intelectual, propios de la educación escolar.

Pero es importante precisar que de acuerdo a Freud (1907), la pulsión de saber no sería un elemento instintivo elemental ni podría entenderse como completamente bajo el amparo de la sexualidad, su actividad correspondería por un lado a la aprehensión sublimada, y por otro, actuaría con la energía del placer de contemplación, siendo este último factor en consecuencia, un elemento constituyente de la pulsión por el conocimiento; “el destino de la pulsión es ser acotada, y los destinos son la represión, transformación en lo contrario, vuelta sobre sí mismo y sublimación...” (Casas de Pereda, 2006, pp.99) dándonos cuenta esta elaboración, de la naturaleza de la pulsión de saber y de los destinos que puede tomar.

La investigación sexual de los años infantiles es llevada a cabo de manera solitaria por el niño, constituyendo el primer acto independiente del niño en el mundo, ya que los padres y cuidadores

en general eluden las preguntas hechas por el niño, directamente reprochando su curiosidad, o dejando ver que ésta no es una conducta deseable, y al contar historias o fábulas acerca del origen de los niños, de las que de acuerdo a Freud el niño desconfiará desde el primer momento, se rompe la confianza absoluta en los padres y adultos, iniciándose así el primer trabajo intelectual independiente del niño en el mundo. De esta manera se genera el primer conflicto psíquico, caracterizado por la pugna entre la pulsión espontánea a querer saber y la actividad reflexiva e intelectual que ello acarrea, y las tendencias superyoicas a no involucrarse en este tipo de investigaciones relacionadas a lo sexual, en aquello que “no debe preguntarse” y aceptar rápidamente las explicaciones dadas. Así, para Freud las inhibiciones intelectuales serían secundarias a un síntoma producto de un conflicto entre instancias intrapsíquicas (Bleichmar, 2009).

Deseo de saber como conflicto pulsional

De esta manera el deseo de aprender puede entenderse como un conflicto pulsional. Para llegar al dominio del pensamiento el niño debe estar en posesión del lenguaje como instrumento simbólico por excelencia. Paralelamente a la adquisición del lenguaje el psiquismo del niño va a diferenciarse y a estructurarse, haciendo aparecer un movimiento que es contrario a la pulsión de saber; el deseo de desconocimiento, el no querer saber nada de *aquello*, en el que el super-yo es el agente de represión y control, y su representante. Así, toda adquisición de conocimiento es muestra de una transgresión de una prohibición; una transgresión sublimada y simbolizada, convirtiéndose así en una victoria sobre la prohibición de saber y de aprender.

De esta manera el ejercicio de la pulsión epistemofílica y su contraria; la prohibición superyoica, se inscriben en el marco social, siendo reglamentadas y reguladas por las instituciones sociales. Éstas ayudan a desbloquear el conflicto intrapsíquico de tendencias opuestas. Entre estos dispositivos sociales estaría el grupo familiar, la ideología, el maestro y la institución escolar (Ramírez, 2010).

Todo aprendizaje estaría compuesto de tres factores; un contenido que es muestra de un saber fundamental o un saber sagrado, una relación maestro-alumno que se establece sobre el modelo de identificación y una transgresión, como apropiación del saber, la que quedaría facilitada (o dificultada) en la relación maestro-alumno. Estos tres factores actuarían en conjunto, formando el

ritual necesario de todo proceso de aprendizaje que se traducirá en el acto de enseñar y el acto de aprender (op cit.). Es a través de la identificación con el maestro como se va a permitir el acceso al saber. El maestro se convierte así en testigo y garante del proceso, marco en el cual el alumno podrá reponerse a la prohibición de saber.

Toda dificultad de aprendizaje sería un problema de acceso a un saber que representa simbólicamente el saber sagrado, así esta dificultad se traduce en un problema de pertenencia a un grupo de saber, así todo ser humano que no tiene acceso a este saber fundamental transmitido y exigido por la cultura, es un excluido del proceso que apuntala y estructura su funcionamiento psíquico (op cit.).

Melanie Klein y la Inhibición Intelectual

De acuerdo a Melanie Klein (1931) las inhibiciones intelectuales tendrían relación con un intenso temor al cuerpo de la madre como un lugar lleno de destrucción, ya que el primer objeto del impulso investigador sería el interior del cuerpo de la madre, que en la fantasía es explorado y atacado con todo el armamento sádico. Así, la autora plantea la importancia de que se sienta que el cuerpo de la madre está bien y no lastimado, para poder explorar en él sin temor a causar daño; “si no está destruido, si no está demasiado en peligro entonces él mismo no es tan peligroso, puede llevarse más fácilmente a cabo el deseo de tomar de él el alimento para la mente” (Klein, 1931, pp.246).

Se plantea así que una angustia excesiva con respecto a la destrucción infringida al cuerpo de la madre sería la causa de la inhibición para obtener una concepción clara de sus contenidos, afectándose la capacidad para incorporarlos. Por otro lado cuando las angustias en relación a los objetos internos de su propio cuerpo son muy intensas, fantaseando cosas terribles y peligrosas que están sucediendo dentro de él, suprimirá toda investigación sobre él, lo que se plantea como otra causa de la inhibición intelectual viéndose afectada la capacidad de elaborar, organizar y correlacionar los conocimientos obtenidos.

Se postula que frente a un superyó demasiado sádico y dominante, el yo, intentando mantener un control por medio de una fuerte represión, se cerraría a toda estimulación proveniente tanto de su ello como del mundo externo. De esta manera Melanie Klein plantea que una reducción del sadismo, angustia y actuación del superyó ampliará la capacidad de funcionamiento y acción de

las instancias yoicas, lo que traerá aparejado una mayor accesibilidad del niño a las influencias del mundo externo, junto con la progresiva resolución de sus inhibiciones intelectuales (1934).

Por otro lado la capacidad de aprender y la curiosidad intelectual tendrían relación con la renuncia del niño al sentimiento de omnipotencia que entra en conflicto con el principio de realidad. Pero la renuncia a su propia omnipotencia, plantea la autora, implica la dolorosa pérdida de la omnipotencia de los padres, lo que a su vez sería posible en tanto los padres permitan mostrar al niño sus faltas e ignorancias poniendo en juego su propio narcisismo (Klein, 1934).

En una relectura de la autora, Silvia Bleichmar (2009) plantea que Melanie Klein comprende las inhibiciones intelectuales como un exceso de sexualización de los saberes; ocurriría una irrupción de la lógica primaria a la secundaria que intenta establecerse de manera definitiva, así esta sobre-represión generaría una inhibición, por una dificultad en la simbolización, lo que dificultaría en consecuencia la sublimación. En este caso no sería posible generar un desplazamiento de la libido de objetos primarios a secundarios, proceso necesario para el aprendizaje.

Una perspectiva vincular sobre el desarrollo del pensamiento, la simbolización y el aprendizaje

Para hablar de aprendizaje es necesario hacer un recorrido por los orígenes del pensamiento y el proceso de desarrollo psíquico que va determinando el interés del bebé hacia el mundo externo y sus objetos, proceso precedente y necesario para el aprendizaje escolar que se gesta en los primeros años de vida.

Para este propósito comenzaremos tomando los postulados de Winnicott, cuya conceptualización de los fenómenos transicionales puede aportar una valiosa comprensión acerca de cómo el mundo externo se vuelve interesante para el niño y comienza a apropiarse de él.

Winnicott establece que en un desarrollo sano, al comienzo la madre se encuentra completamente dedicada al cuidado de su hijo e identificada con sus necesidades, por lo que puede satisfacerlo casi por completo. En este estado, bebé y madre se encuentran en un estado de unidad. Así el bebé tiene lo que Winnicott llama, la *experiencia de Ilusión*, ya que la madre al estar adaptada casi al cien por ciento a las necesidades del bebé, éste tiene la ilusión de ser uno con la madre y tener un control omnipotente de ella, la que aún no es percibida como un objeto separado de sí; “cuando la adaptación de la madre a las necesidades del bebé es lo bastante buena, produce en

éste la ilusión de que existe una realidad exterior que corresponde con su propia capacidad de crear” (1971, p. 30).

Éste estado se mantendría hasta que la madre natural y paulatinamente comienza a fallar, a *desilusionarlo* de manera gradual, en la medida en que el desarrollo psíquico del bebé así lo permite, convirtiéndose esta experiencia de frustración en un incentivo para el desarrollo, en lugar de una experiencia traumática, en la medida en que ya cuenta el bebé con la experiencia previa de total satisfacción, que le permite ahora hacer frente a la falta y ausencia de la madre. Así, en este interjuego de experiencias de ilusión y desilusión, el bebé comenzará a percibir la realidad, como aquello separado de él, aquello que no controla, y que existe de manera separada de él, comenzando así a percibirse los objetos reales, y por tanto totales.

De esta manera, Winnicott (1971) nos plantea la existencia de un problema muy temprano para el bebé, éste es el de la relación entre lo que se percibe de manera objetiva y aquello que se concibe de modo subjetivo. Este problema tiene distintas implicancias; por un lado sólo es posible *hacerse* esta pregunta, *tener este problema*, en la medida en que se ha tenido una experiencia de ilusión, seguida de experiencias de desilusión, así la realidad externa solo *aparece* como consecuencia de la falta. Por otro lado, como consecuencia de la ausencia de madre, el bebé debe comenzar a elaborar mecanismos para soportar su ausencia, deviniendo así los objetos y fenómenos transicionales, siendo estos la primera posesión *no-yo*, los que pueden ser un objeto determinado, como un osito, manta, etc, pero que también pueden incluir partes del propio cuerpo, como la succión del pulgar, acariciarse las mejillas, ciertas vocalizaciones, etc. Todos estos objetos y fenómenos transicionales cumplen la función de calmar y gratificar *cada vez* que el bebé o el niño lo requieran, ahora bajo un real control por manipulación por parte del niño. En relación a esto se plantea que es posible suponer que estos fenómenos transicionales van acompañados de ciertos pensamientos y fantasías. Así, los objetos y fenómenos transicionales son esta zona intermedia, entre la realidad externa objetiva y aquellos elementos del mundo interno “puesto” en los objetos (Winnicott, 1971).

En este punto se hace atingente citar una investigación realizada por Rubenstein y Levitt (1977) en la que se ofrece una explicación vincular temprana para las dificultades del aprendizaje, ya que al parecer las diferencias entre niños exitosos y lo que no lo son en lo que tiene relación con el aprendizaje es arraigado en la forma que adquiere la temprana función materna (White, como es citado en Rubenstein and Levitt, 1977). Así, las dificultades en el aprendizaje serían

consecuencia de una relación madre hijo tempranamente distorsionada la que se caracterizaría por una intensa ambivalencia en la fase simbiótica que interfiere con el desarrollo de una identidad separada lo que produciría una distorsión Yoica de considerable intensidad. Así, debido al trauma vincular temprano se produciría en el niño dificultades en su capacidad para ocupar defensas “normales” al servicio de la adaptación. Los autores plantean que las dificultades cognitivas tendrían su origen en un el vínculo temprano, debido a una característica diferente del maternaje, lo que generaría una interferencia en las funciones yoicas, debiendo éstas ser destinadas al manejo emocional en lugar del desarrollo cognitivo y del pensamiento, debido a la repetida frustración de necesidades infantiles tempranas en el vínculo con la madre.

Se remarca así la importancia del vínculo temprano simbiótico en el desarrollo del infante; el ambiente afectivo emocional de éste vínculo parece modelar de manera permanente la experiencia del niño de sí mismo y del mundo externo, debiendo ésta experiencia caracterizarse por la primacía de la gratificación y el placer en lugar de la tensión y el malestar, lo que estará determinado fundamentalmente por la sensibilidad de la madre a las necesidades del niño (op. cit).

Una madre que no confía en sus propios sentimientos y percepciones no podrá propiciar en el niño la capacidad para transformar en pensamiento la expresión motora de sus sentimientos y necesidades, o, ocupando el concepto desarrollado por Fonagy, de mentalizar.

De esta manera se establece la importancia decisiva del vínculo primario ya que determinará la capacidad y *posibilidad* del niño para desarrollarse cognitivamente, en lugar de destinar la energía en el manejo de sus afectos. En síntesis, se establece que una relación temprana en la que prima el placer, permitirá una constancia objetal y a su vez permitirá el desarrollo cognitivo. De otra manera, al generarse un vínculo primario en el que prime la tensión y el displacer, dificultará la formación de constancia objetal y habrá escaso desarrollo cognitivo al tener el niño que lidiar de manera constante con afectos y sensaciones displacenteras (op. Cit.) Así, se plantea que llanto excesivo y dificultades en la alimentación durante el primer año son comúnmente seguidas por nuevas dificultades en las siguientes etapas, como el control esfinteriano, la capacidad de control de impulsos y tolerancia a la frustración, todos logros necesarios para una buena adaptación escolar.

Más tarde, en la gradual separación del niño y su madre, ésta debe aprobar los aprendizajes del niño, debiendo al mismo tiempo aceptar la separación. Así, cuando las madres que no logran

alentar este proceso de separación y gratificar al niño en su aprendizaje, se afectará el desarrollo cognitivo del niño (op.cit), siendo de vital importancia el funcionamiento psíquico de la madre en el desarrollo psíquico del niño.

Fort Da como juego subjetivante y transicional

En este punto se hace necesario desarrollar el concepto acuñado por Freud (1920) en relación al juego del Fort Da; juego subjetivante y con funciones transicionales, en tanto permiten la tramitación psíquica por parte del niño de la separación y ausencias de la madre, aludiendo a la sustitución del objeto de deseo (Jerusalinsky, 2010). Es en Más allá del principio del Placer en que Freud describe sus observaciones de un niño de un año y medio de edad quien a pesar de tener un fuerte vínculo amoroso con su madre, toleraba de buena manera las separaciones de ella. Tenía el hábito de tirar sus juguetes y objetos lejos de sí, mientras exclamaba “ooo” con aparente placer, vocalización para *Fort* (se fue). Prontamente Freud cae en cuenta que este era un juego en relación a la ida, a la desaparición momentánea de los objetos, el que tenía como corolario el hacer volver a los mismos, momento acompañado de la expresión “Dá” (acá está). Y si bien en muchas ocasiones el juego sólo era llevado a cabo en su primera parte, esto es en la ida del objeto, igualmente era vivido y repetido con placer por parte del niño, interpretándose como lo placentero de este juego, el actuar de manera activa el alejamiento y abandono de la madre, pudiendo observarse así el gran logro cultural del niño: la renuncia pulsional de admitir sin protestas la partida de la madre, mediante la transformación de lo pasivamente sufrido en activamente ejercido, pudiéndose tramitar así las continuas separaciones y el dolor psíquico que estas conllevan, o en otras palabras, pudiéndose tramitar la falta. Así, nada de estos movimientos psíquicos serían posibles o necesarios en una continua presencia de la madre para el niño.

De esta forma, es la distancia con la madre la que permite al niño desarrollar los mecanismos psíquicos que tienen que ver con el pensamiento y la investidura de objetos externos, *desde* el propio mundo interno. En este sentido Winnicott plantea la ubicación de la experiencia cultural, como un lugar que no es ni adentro ni afuera, sino una zona intermedia en que el ser humano se “apropia” de los objetos externos desde su propia realidad interna, y por medio de la cuál puede comunicar o expresar elementos de su mundo interno mediante manifestaciones simbólicas en la realidad externa; “La zona intermedia de la experiencia...constituye la mayor parte de la

experiencia del bebé y se conserva a lo largo de la vida en intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, la vida imaginativa y la labor científica creadora” (1971, p.32). Así, vemos cómo lo vincular tiene un papel central en la generación del deseo de conocer e investigar, y se gesta en el fino balance entre la satisfacción casi total de necesidades inicial y la necesaria frustración que el niño debe recibir y la madre brindar.

En relación con esto último, cabe citar un trabajo realizado en los últimos años en relación a las problemáticas del aprendizaje, en el que se plantea la imposibilidad de que se genere la curiosidad en el niño si este continúa más allá de lo necesario en un estado de simbiosis con la madre, sin percibir que la madre mira y desea a otros además de él, y que su pensamiento no es uno con el de su madre. Así, al advertir que la madre piensa y desea a otros además de él, se instalará la pregunta por aquello que la madre desea, surgiendo la necesidad o el impulso de averiguarlo. Así, este deseo primario será el germen de la curiosidad, que más tarde lo llevará al deseo de saber sobre las cosas del mundo, y de ahí, y con el ingreso a la escuela, al deseo de aprender (Micca, 2006).

“Las continuas experiencias de satisfacción – insatisfacción harían entrar en juego la noción de presencia-ausencia, siendo precisamente la ausencia del objeto anhelado la que conduce al reconocimiento del otro, posibilitando enlaces de representaciones y haciendo intervenir los procesos de pensamiento, es decir, los procesos de simbolización.” (Albamonde, Bermejo, Ferrandis, Guijarro, Montes, Palop, Sánchez, 1991, pp.113).

La capacidad de simbolización para Bion se encuentra en estrecha relación con la función Reverie que deberá realizar la madre, proceso en que otorgará significado y devolverá más ordenados y “digeribles” los estados y emociones del niño. Se plantea que la capacidad de simbolización tendría directa relación con la exitosa elaboración de la posición depresiva, ya que esta implica tolerar la ausencia del objeto y su recreación a través del símbolo que lo representa (Albamonde, Bermejo, Ferrandis y cols., 1991). Es así la noción de presencia- ausencia una categoría simbólica básica y estructurante, otorgando al individuo la primera noción de existencia independiente de la madre, y a los demás objetos la categoría de lo real.

Aprendizaje, Deseo y Subjetivación.

Silvia Schlemenson (1996) plantea que la posibilidad de aprender, tendría más que ver con la disponibilidad psíquica para hacerlo, que con un caudal intelectual genéticamente heredado, así habrían niños muy inteligentes que no atienden, no entienden y fracasan, mientras que otros, tal vez menos inteligentes pueden aprovechar mejor su potencial, y lograr mejores resultados. Esta disponibilidad psíquica tendría que ver con la existencia de un deseo, que activa y dinamiza los procesos de construcción y apropiación de conocimientos. Así, se plantea el aprendizaje como un complejo proceso de transformación e incorporación de novedades, una suerte de movimiento libidinal por el cual el sujeto se relaciona de manera preferente con algunos objetos, con los que construye su realidad, y amplía su campo de representaciones.

La autora plantea que la falta de interés por el aprendizaje manifiesta mediante esta retracción, un sufrimiento psíquico empobrecedor que afectaría todo el desarrollo del individuo, y esta capacidad tendría su origen no en la escuela, sino en la calidad de las relaciones primarias, mas la escuela sería una instancia para transformar y potenciar esta capacidad de aprender (Schlemenson, 1996).

Se plantea que las funciones de los padres que favorecen el desarrollo psíquico, y por tanto la capacidad de aprendizaje del niño, serían aquellas que aportan los suministros y sentidos que orientan el deseo por el mundo y la construcción de un espacio autónomo, proceso en el que la función del padre adquiere especial relevancia por ser el que separa la simbiosis hijo – madre y muestra el mundo externo al niño (Schlemenson, 1996). Lacan, en su relectura de Freud, ha destacado la relevancia de la función paterna como operador simbólico de corte y transmisor de ley. Ley como función estructurante de la función subjetiva. El deseo, motor del psiquismo, nace de la ley, prohibición que ubica una falta (Elgarte, 2010).

En relación a la importancia de la subjetivación, son distintos los autores que remarcan la importancia de acceder a esta posición para lograr aprender; la posición de sujeto, ya que como se desarrolló más arriba, aprender implica un trabajo psíquico en el que el deseo juega un rol fundamental, siendo éste una falta estructurante del pensamiento y la subjetividad.

Beatriz Janin (2011) plantea que la posibilidad de conocer está dada por la representación del campo de representaciones secundarias a partir de la sobreinvestidura de las primarias, proceso motorizado por los deseos y hecha posible por las transformaciones del yo con relación a las exigencias del ideal del yo. Así, serían los deseos lo que se pone en juego en los aprendizajes,

junto a la capacidad del yo para organizar las representaciones y sostener los deseos preconcientes. Así, se plantea que la inteligencia sería un logro del orden del proceso secundario, ya que implica lógica y orden (Bleichmar, 2009).

Así, esta capacidad representacional y simbolizadora va a sostener el pensamiento e inhibir la descarga directa que requiere el aprendizaje. En relación con esto, en un trabajo realizado en Argentina con niños con dificultades en el aprendizaje pero sin déficit intelectual, se encontraron fallas en la capacidad de simbolización. Se considera un símbolo, todo objeto, representación plástica, abstracta o verbal que adquiere la capacidad representativa de otros objetos. El logro de la capacidad de simbolización sería una condición para pasar del pensamiento concreto al abstracto, y tendría relación con el pasaje exitoso por la fase depresiva, ya que implica la posibilidad de representarse al objeto en ausencia de éste y tiene relación con la capacidad del yo para tolerar la angustia y de la madre para elaborársela (Blanda, Amaya Charras, Quevedo, García, Ortíz, Espósito García, Martínez, Secco, Fernández Grimberg, 2006). Así, la escuela y todo lo que en ella sucede sería una invitación para el niño a dejar el cuerpo de la madre e introduciéndolo cada vez más en el campo del conocimiento, la abstracción, la responsabilidad; todo aquello vinculado a lo simbólico, encarnando muchas veces la función paterna, que lo separa de la madre y lo introduce al lenguaje (Waserman, 2006).

Janin (2013) plantea que, desde el armado del pensamiento y la simbolización, puede haber dificultades en el aprendizaje por los siguientes motivos:

1. Rupturas en la trama representacional inconsciente: en las representaciones cosa, quedando agujeros representacionales que promueven la no inscripción, impidiendo que los aprendizajes queden inscritos en el inconsciente.
2. Desmentida de un trozo de la realidad: Se sostendría el narcisismo a costa del propio saber. Aprender implica separarse de los padres y soportar la caída de estos. Tendría relación con la no superación de la omnipotencia postulada por Melanie Klein.
3. Represión secundaria en lugar de sublimación: En lugar de realizar sucesivas traducciones de sus deseos, ocupa toda su energía en mantenerlos reprimidos, no quedando energía psíquica para explorar nuevos conocimientos. Esto tiene relación con el exceso de sexualización de los saberes y una emergencia de la lógica primaria a la secundaria, como se planteó más arriba.

4. Excesiva sumisión a las normas: Cuando el niño está muy pendiente de la mirada y aprobación del otro. Las normas e ideales se vuelven paralizantes y obturadores del movimiento representacional.
5. Prohibición del pensar: en el caso de madres que no permiten la diferenciación del hijo a través del pensamiento, siendo el único pensar correcto, el de la madre.

Todas las anteriores son posibilidades que puede adquirir e desarrollo libidinal y dificultar el proceso de aprendizaje en el niño.

Latencia

Considerando la edad de los niños en que se llevará a cabo esta investigación, se hace necesario incluir en este recorrido teórico algunas conceptualizaciones acerca del periodo de latencia. Sabido es que durante este periodo, como se mencionó inicialmente más arriba, se acentúan los trabajos de represión, siendo el periodo de latencia un momento fundamental de trabajo psíquico, como lo conceptualiza Mirta Casas de Pereda (1999), comprendiéndolo como un tiempo de resignificación e inscripción simbólica; es un tiempo en que se aumentan los procesos represivos que desembocan, o debieran desembocar, en el visible aumento de la actividad creadora o investigativa que se encuentran a la base del deseo de conocimiento. Es este periodo uno de desarmado de las creencias infantiles, quedando en la mayoría de los casos, sólo la idealización de los padres, creencia que también será puesta en duda y perdida más tarde. Es un periodo de desilusión progresiva, donde la ilusión y la creencia infantil se cambian por el conocimiento y el saber, siendo la sublimación en relación a lo reprimido, las que aporta el componente de pasión al saber.

El paso a la latencia en nuestra cultura implica el ingreso a la educación escolar, siendo necesario que el niño, y la madre, pasen de un tipo de relación de predominio dual narcisita a una ejercitación en lo social de las tríadas, debiendo los padres compartir sus propias funciones con el contexto escolar, cumpliendo asimismo la escuela una efectiva función paterna al separar *en la realidad* la simbiosis hijo – madre. La autora plantea que la escuela reafirma prohibiciones, tales como el incesto y la endogamia, pero al mismo tiempo autoriza la salida de la familia, la exogamia y el saber. Pero es en relación a lo escolar donde muchos niños hacen los síntomas, ya

que es esta *salida* de lo familiar lo que a muchos niños cuesta, y es permitir la función paterna lo que a muchas madres les cuesta trabajo facilitar. Al respecto la psicoanalista Annie Cordié (1994) plantea que esta separación implica un trabajo de duelo, un trabajo de reacomodamiento de las posiciones subjetivas que implica sufrimiento psíquico. Ocupando una conceptualización Lacaniana, la autora plantea que el niño debe moverse del lugar de objeto que satisface al Otro, a un estado de sujeto deseante. Si bien lo anterior se expresa desde una orientación teórica específica que no será parte de la actual investigación, expresa de manera acertada una de las mayores tensiones de la latencia y da luces acerca de los conflictos con el saber en tiempos de latencia.

La escuela como institución y antecedentes históricos

Al preguntarnos acerca de temas relacionados con infancia y escuela, es necesario generar también una reflexión acerca de este lugar, y los significados que ocupa y otorga en tanto institución social.

El fracaso escolar es un problema reciente, que aparece al establecerse la escolaridad obligatoria para todos los niños, a fines del siglo XIX. Así es posible pensar la escuela como uno de los vehículos para la expresión del malestar (Cordié, 1994) en los niños.

Fue Jules Ferry, político francés, quien en 1880 instauró la educación obligatoria, laica y gratuita. Lo que estaba intentado por ley, “la mezcla de ricos y pobres en los bancos de la escuela” (Jules Ferry, 1870, como es citado en Cordié, 1994), es decir, la supresión de las clases sociales, estuvo lejos de cumplirse, ya que la pertenencia a uno u otro grupo social determinaba los estudios que debían seguirse, y a más alta clase social, a mayores estudios se accedía. Pero en esta sociedad estratificada y jerarquizada, el analfabetismo no significaba necesariamente la exclusión social que hoy sí implica, existiendo oficios también para aquellos sin instrucción, que les permitían vivir a ellos y sus familias, pudiendo aún sin estudios, ser parte de la sociedad y vivir en ella.

Esta realidad, sin embargo, no continuó por mucho durante el siglo XX, ya que la creciente complejización del trabajo y procesos productivos que trajo consigo la revolución industrial, extinguieron aquellos oficios artesanales, haciendo cada vez más indispensable contar con un nivel de competencia cada vez más alto, quedando aquellos que “no ha realizado estudios” excluidos del progreso y crecimiento de la sociedad (Cordié, 1994). Es en este contexto en el que los excluidos del conocimiento se han convertido en los excluidos de la sociedad.

La escuela como institución, considerando el contexto sociohistórico en el que nace, es inspirada en las ideas de la filosofía positiva, privilegiándose el saber racional, y así el intelectualismo, la formación científica, y con ello el cientificismo, y la pedagogía positiva, que se basaría en el no saber de los alumnos, en el conocimiento acumulativo y progresivo, en la disciplina en el aula, en la jerarquía en la institución, etc(Araujo y Pardo de Araujo, 2005).

La escuela, es uno de los espacios que ha permitido por un lado la sustentación y consolidación de la sociedad, y al mismo tiempo la expresión de sus desacuerdos, paradojas, simulaciones, fragmentaciones (Araujo y Pardo de Araujo, 2005), de ahí que sea un apropiado lenguaje para expresar el malestar en nuestra sociedad.

La escuela es un lugar para entrar y salir, un lugar de tránsito, una institución normal de la sociedad por donde circula en cierta medida, la normalidad social (Jerusalinsky, 2010), por tanto es posible pensar que aquellos excluidos o cuyo tránsito implica muchas dificultades tienen asimismo dificultades para considerarse a sí mismos normales. A partir de los siete años, a veces antes, el lugar del niño ya no está en la familia, sino en la sociedad, y la escuela *es* la sociedad, el más allá del familiar edípico, y como tal puede, y *debería* significar para el niño un lugar agradable donde encontrar descanso de las tensiones familiares, autoconfianza, autoestima, una ocupación atractiva, un medio social viviente (Dolto, 1981). Así, en una postura muy crítica del sistema actual, FrancoisDolto postula que la escolarización obligatoria podría significar una excelente ordenanza para todo niño sano, conservarlo creativo y desembarazarlo de sufrimientos edípicos, manteniendo su capacidad de sublimación constante, permitiendo el acceso a la cultura y a los intercambios grupales. Sin embargo la autora plantea lo neurotizante del sistema escolar, como un sistema que somete a los niños a los engranajes anónimos de una institución administrativa. La autora plantea que niños y jóvenes son sometidos a programas estandarizados de conocimiento a destiempo con su deseo, que en ella el deseo no se dirige; una institución *dedisrritmia*, y cuya disciplina considerada por ella a veces mortífera, genera un apagamiento de la energía creadora espontánea de los niños. Considera que gran cantidad de energías psíquicas son sofocadas o malgastadas en un sistema escolar que invalida el libre acceso a la iniciativa y curiosidad inteligente de los niños, futuros ciudadanos, impidiéndose un dominio de sus capacidades cargado en todo momento de sentido, en lugar de una adquisición de conocimiento y técnicas por obligación o sumisión perversa al miedo de las sanciones y a imperativos personales, siendo empobrecidos en su espontaneidad creadora. Así, plantea que el deseo de los padres,

impuesto en nombre de la sociedad, impide el desasimiento instintual de los padres con relación a sus hijos, y recíprocamente. Lo preocupante es, que si los niños aceptan cada vez menos la imposición de este sistema, esta “mentira mutiladora de fuerzas vivas” aumentaran las filas, como está ocurriendo, de los disléxicos y retardados escolares, cualquiera sea el diagnóstico médico para esto, y serán, y son, los padres quienes angustiados por el porvenir de sus niños, impondrán deberes forzados, “lecciones ingurgitadas” engalanándose con las buenas notas de sus hijos, o deprimiéndose con las malas (1981).

En este panorama, la autora considera que la adaptación escolar es, salvo raras excepciones, un síntoma de neurosis, y por otro lado plantea ¿cómo integrarse a una sociedad que reprocha no haber amado los bancos de la escuela, los conocimientos librescos, la disciplina pasiva?. Así es como, plantea la autora, llegan a la consulta de psicólogos, psicoanalistas y psiquiatras, niños que a pesar de haber tenido una estructuración familiar personal sana y un Edipo vivido en forma normal, siendo los cimientos de su vida simbólica sólidos, con desórdenes a veces graves, a causa de la angustia reaccional también de los padres.

Psicoanálisis e institución educativa

La relación entre el psicoanálisis y la educación es de larga data, casi tan larga como la historia del psicoanálisis, comenzando con los intercambios realizados entre el pedagogo Oscar Pfister y Freud en 1909; el primero envió al segundo dos textos de pedagogía que integran ideas y visiones psicoanalíticas, solicitando la adhesión del Psicoanálisis al quehacer de la pedagogía, solicitud aceptada por Freud, lo que da inicio a un constante diálogo entre ambas disciplinas (Araujo y Pardo de Araujo, 2005). Desde entonces, se demanda a la psicología y psicoanálisis soluciones a los problemas cotidianos que interrumpen el “normal” funcionamiento de la institución. Pero es difícil la articulación entre la disciplina que apunta a comprender la “irracionalidad de la conducta”, con una institución gobernada por la “racionalidad” que pretende producción y reproducción de conocimiento. Los maestros piden respuestas y razones para las dificultades que algunos de sus alumnos presentan y que les impiden responder con eficacia a los requerimientos y demandas escolares; se acude a un especialista de las instituciones por que la creencia de este saber especializado, siendo los profesionales que conformamos todo el frente psi, permite sostener la ilusión de una resolución o esclarecimiento de cierta problemática...el papel social del

conocimiento , del saber, está en el origen mismo de toda encomienda (Manero, como es citado en Araujo y Pardo de Araujo, 2005).

Discurso psicoanalítico y discurso pedagógico; dos discursos, dos campos de conocimiento con diferentes objetos de estudio pero con algo en común: ambos operan con sujetos y con la palabra. Y si bien el psicoanálisis como praxis tiene un campo de acción restringido al encuentro de un analista y un paciente en la intimidad de una sesión, logra aproximarse a otros espacios mediante su cuerpo teórico. Es así como el psicoanálisis logra aproximarse al campo pedagógico mediante conceptos básicos de su teoría, tales como sujeto, inconsciente, pulsión, deseo, transferencia, complejo de Edipo, ley, castración, función paterna, identificación, etc (op cit.).

El sujeto del psicoanálisis es distinto al de la pedagogía; es un sujeto dividido entre consciente e inconsciente y se produce en el interior de una trama intersubjetiva, lo que sería revolucionario si la pedagogía lo tomara en cuenta, ya que en general no hay coincidencia entre el sujeto de la pedagogía y el sujeto del psicoanálisis (Elgarte, 2009). En este punto cabe preguntarnos; ¿Qué consecuencias tendría esto para la pedagogía? Fundamentalmente que al destronar la conciencia como única instancia de conocimiento, se pone un límite a los intentos de programación pedagógica. Entonces, el sujeto del psicoanálisis es diferente al supuesto sujeto del conocimiento, donde se le otorga prevalencia a lo voluntario consciente, considerándose a lo intelectual como una entidad independiente y recortable. Desde el psicoanálisis se piensa que lo intelectual no es una entidad autónoma, sino dependiente de la dinámica psíquica, lo que resume el foco de la presente investigación. Así, si consideramos el rendimiento escolar como sintomático de la formación del inconsciente, éste encierra un sentido a descifrar, y el psicoanálisis podrá ofrecer modos de abordaje distintos (Elgarte, 2010) a los de la pedagogía.

A este respecto parece apropiada la cita de Follari:

Estamos convencidos de que el psicoanálisis no incluye una teoría del aprendizaje por razones sanitarias: está alejado de la urgencia institucional que exige el rendimiento y repele el deseo y el goce. Es claro que no está en contra del aprendizaje, y que incluso puede aportar elementos para incrementarlo...;pero es cierto que el psicoanálisis enclava en otra parte, atiende a otra cosa, se sitúa en otra escucha, otra búsqueda. Toda la cultura se pone de lado de la renuncia y la imposición; pongámonos nosotros en el territorio de la subjetividad y el deseo tantas veces negados (como es citado en Elgarte, 2010, pp. 326).

En una reflexión acerca de Subjetividad y Escuela, Follari (2007) plantea que la educación puede, y ha pecado de omnipotencia si supone que desde ella todo lo humano es moldeable. Señala la pretensión de pedagogos tradicionalistas en su suposición que el refrenamiento de impulsos podía significar la desaparición de éstos. El psicoanálisis enseña, por su parte, que la vida psíquica está basada en impulsos, constituyendo éstos la materia prima de la subjetividad, aun en las formas más sublimadas de ésta, como el arte, ciencia o religión. Así, la inhibición sistemática de las vías de salida y descargas de los impulsos (o pulsión?) que por tanto fuera asumida como un objetivo a lograr por cierta pedagogía, produce efectos nada deseables en los sujetos; neurosis, pérdida de la voluntad, debilidad yoica, superyó cruel y castigador. Plantea entonces el autor que habrá que convertir a la pulsión en aliada de la actividad escolar, permitiendo ciertos desórdenes y transformando algunas rutinas propias de la institución escolar, con el fin de transformar la actividad escolar en objeto de deseo.

El autor mencionado plantea la existencia de una aversión mutua entre la pedagogía y el psicoanálisis, la que explica de la siguiente manera;

“Mientras lo escolar busca construir la socialidad, es decir, promover aquello que promueva los valores comunes que hacen posible el nexo social (el cual nada tiene de natural, vale la pena subrayarlo), el psicoanálisis busca despegar a la subjetividad de sus mandatos sociales asumidos, con el fin de que el sujeto pueda reconocerse en su deseo inconsciente; el cual, a menudo, choca con no pocas restricciones que lo social supone”.

Educar es poner límite a las tendencias impulsivas, y sobre todo promover aquellos valores que permitan la vida en común; psicoanalizar es permitir la emergencia de la palabra del sujeto más allá de su apego imaginario a los mandatos sociales impuestos, entre otros, por la educación escolarizada (Follari, 2007, pp. 12).

Sin embargo, plantea el autor, la cultura es necesaria, y es imposible una cultura sin prohibiciones; todo lazo social se funda sobre un “No”, por tanto es importante señalar que no es que una visión psicoanalítica abogue por la descarga llevando un lema como “cuanto más descarga impulsiva, más salud psíquica”. Es cierto que la falta de descarga es problemática, pero también que tal descarga puede darse con objetos sustitutos del objeto sexual primario, aun cuando ésta guarde una intensidad no reductible. La salud psíquica sería un complejo equilibrio

inestable entre las distintas instancias psíquicas; una descarga libidinal es sana sólo si es aceptable para el superyó, realizable por el yo y no dañina para terceros, acorde también al principio de realidad. Al respecto Freud explicará esta necesaria restricción, propia de la convivencia social, como en relación con una necesidad de seguridad que no se encontraría presente en una sociedad donde cada cual libera cada cual libera sus impulsos libidinales y agresivos. Al respecto Freud dirá que no descargar los impulsos libremente hará más tenues las intensidades, más leves las satisfacciones; a cambio de seguridad, hemos perdido placer. Así, es claro que la cultura es necesaria, lo que equivale a decir que cierta inhibición de los impulsos es también una necesidad para vivir en sociedad; pero muchas veces, el necesario refrenamiento de estos impulsos conlleva un malestar, provoca neurosis. Por tanto, podría pensarse el papel represor de la escuela sería, a pesar de todo, necesario para la sociedad y la cultura; debe cumplir con su encargo social.

Y como la escuela debe cumplir con su encargo social, irremediamente tenderá a promover un funcionamiento acorde con éste. Así, siendo el aprendizaje del alumnado aquello que se propicia, el alumno perfecto sería aquel que aprendiera todo aquello que se le enseña, y más si es posible, y que al mismo tiempo no implicara ninguna tarea adicional al profesor en lo que se refiere a su comportamiento (Follari, 2007). Así, es también importante preguntarnos por la salud mental del alumno “perfecto” aquellos que por no dar ningún problema a la institución y estar siempre de acuerdo a lo esperado, aquellos sobreadaptados al sistema escolar, siendo atingente traer la opinión de Doltó en relación a que casi no es posible adaptarse al sistema escolar sin desarrollar una neurosis (año). En relación es posible pensar que el niño que “no molesta”, que no incomoda a nadie en la escuela, puede estar incomodándose a sí mismo en la tarea de no incomodar a nadie (Follari, 2007).

Es sintomático que los “niños problema” nunca son aquellos que aprenden mucho, sino lo que aprenden poco o lento, los movedizos, habladores, impulsivos o agresivos; los que se “portan mal”. No se niega que estos niños representan un problema para la institución, el punto es que sólo se ve un problema cuando resulta problemático para la institución, y no se toma en cuenta cuando el problema lo padece el alumno, y además, resulta funcional a los fines de la institución. Estos son por ejemplo, los niños inhibidos, que tienden a la quietud y el silencio, aquellos atados a la aceptación personal por vías de ser “el mejor alumno”, etc.

Ello muestra al dispositivo escolar en lo que tiene de distinto de aquello que represente la producción de salud mental; está para otra cosa, de modo que las condiciones de subjetividad del alumno cobran relevancia sólo cuando se oponen a las actividades u objetivos de profesores o directivos. Si esto no es así, los problemas no se ven, directamente se es indiferente a ellos, muchas veces los docentes ni siquiera son capaces de detectarlos. El autor plantea que para que la penuria subjetiva de muchos niños pueda ser al menos parcialmente aliviada requiere de una mirada del establecimiento que se dirija a la subjetividad y esté formada para atenderla. Así, plantea como imprescindible la presencia de psicólogos en las escuelas, cuya función no sea trabajar sobre los “casos problema” exclusivamente, sino sobre la vida cotidiana de la institución; profesores, directivos, personal de apoyo y niños “que no dan problema”. Sin embargo se aclara que lo que debiera buscarse allí no va en la dirección del reforzamiento del Yo, como plantea Anna Freud, sino *poner yo donde hubo ello* como Lacan dijera en su manera “Donde ello estaba, yo debo advenir”; que el yo sea capaz de asumir el deseo inconsciente y sostenerlo. Esto implica para los sujetos tomar distancia de las demandas de la inmediatez, y ser capaz de asumir una palabra propia que a menudo, se encuentra muy lejos de la que el mismo sujeto cree que es la suya; se trata de poner palabra al deseo, de simbolizarlo (opcit).

Se plantea que el actual discurso capitalista, en el que priman la producción y eficacia, intenta utilizando a la pedagogía actual como método, inscribir a los alumnos en el proceso educativo. Al respecto Follari plantea que vivimos en tiempos de aumento de la racionalidad administrativa y gestora, la que hace un número de cada uno de nosotros, y nos pone bajo diversas decisiones burocráticas e impersonales respecto de las cuales poco podemos hacer pero que nos conciernen y regulan la vida. Es lo que Max Weber (como es citado en Follari, 2007) nomina “la jaula de hierro”; un mundo de máquinas, habla impersonal y horarios y procedimientos pautados que poco espacio deja para lo comunicativo, estético, erótico o artístico, siendo lo productivo económico aquello que lleva la delantera. La pedagogía así, se pondrá en marcha con todos los recursos de que dispone e intentará, valiéndose de la teoría de la motivación y las distintas técnicas de aprendizaje que el alumno obtenga los conocimientos impuestos por la ley del estado. Cree que esto es posible, y que si hay recursos, el alumno aprenderá. Pero ¿se pregunta acaso por el deseo del sujeto? ¿cuenta con que quizás el alumno no quiera aprender aquello que se intenta que aprenda?...en nuestras escuelas podemos constatar el número cada vez más creciente de alumnos

en quienes la satisfacción simbólica y el goce fálico que se puede obtener mediante el trabajo escolares casi inexistente (Vidal i Jordá, 2001).

Investigaciones Empíricas; desde la década de los cincuenta hasta hoy.

Históricamente los profesionales de salud mental infantil se han dividido principalmente en dos grupos en relación a las dificultades de aprendizaje y desempeño escolar; están aquellos que creen firmemente que la psicoterapia o psicoanálisis pueden solucionar estos problemas, y aquellos que afirman causas neurológicas asociadas que quitan sentido a intervenciones psicológicas. Si bien la presente investigación no se pregunta específicamente por problemas de aprendizaje, sino por el rendimiento escolar, es claro que son temas relacionados o cercanos, y parece atinente revisar la evolución en relación a las investigaciones realizadas en niños con problemas de aprendizaje (Giffin, como es citado en Garber, 1988).

Durante las décadas de los 50 y 60 fue cuando la mayor cantidad de literatura psicoanalítica se publicó en temas relativos al aprendizaje, siendo la idea imperante que las causas de dichos procesos y dificultades eran de naturaleza psicológica (Pearson, como es citado en Garber, 1988). Sin embargo a partir del inicio de la década de los años setenta aproximadamente, comienza a tomar más protagonismo la perspectiva que considera los factores neurológicos, en toda su heterogeneidad, que se encontrarían detrás de las dificultades de aprendizaje, lo que ocasionó una notoria disminución de las investigaciones al respecto llevadas a cabo desde una perspectiva psicológica. Así, mientras pediatras y neurólogos mantuvieron un importante rol en el diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje, psicólogos, psicoanalistas y psiquiatras tendieron a ocupar un segundo lugar. Paralelamente, conductistas y educadores dieron un paso adelante con las técnicas de modificación conductual las que se mantuvieron dominantes en el campo del tratamiento de las dificultades de aprendizaje (Hallahan y Cruickshank, como es citado en Garber, 1988). En este panorama, se entiende porqué el psicoanálisis, que se pregunta por las motivaciones más profundas del aprendizaje, ha tendido a generar poco impacto en este campo durante mucho tiempo. Por otro lado los procesos de aprendizaje en los niños tienden a ser constantemente medidos, calificados, monitoreados mediante escalas estandarizadas y notas, lo que tiene poca sintonía con la aproximación psicoanalítica al tema de estudio.

Expuesto los antecedentes anteriores, y entrando en la literatura propiamente psicoanalítica anglosajona, es Blanchard quien en 1946 realiza una investigación en relación a las dificultades en la lectura, concluyendo que no existía la posibilidad de explicar una dificultad en la lectura sin considerar las patologías de la personalidad. Así las dificultades en la lectura serían comprendidas como un síntoma neurótico en el sentido psicoanalítico del término, como un síntoma sobre determinado (como es citado en Garber, 1988). Más tarde Gerald Pearson, en 1952 comprende las dificultades en el aprendizaje como dificultades del Yo, desde la perspectiva de la Psicología del Yo. En este caso Pearson comprendía las dichas dificultades como fundamentalmente resultantes de conflictos internos, sin considerar los aspectos vinculares del problema. A pesar de esto, fue uno de los primeros psicoanalistas en tratar de otorgar una comprensión psicodinámica a los problemas de aprendizaje.

Fue Hellman quien en el año 1954 hizo uno de los primeros intentos por relacionar psicopatología de los padres con las dificultades de aprendizaje en los niños; de acuerdo a sus observaciones clínicas arrojaron que las madres de estos niños tendían a mentir y guardar secretos a sus hijos de manera compulsiva, lo que tenía el efecto de crear en los niños una aparente “estupidez” (como es citado en Garber, 1988). Luego a fines de la década del cincuenta, Jarvis en un intento más freudiano, propuso que las dificultades en la lectura tenían que ver con un intento desplazado de resolver conflictos edípicos, complicados por una intensa pulsión de mirar y una confusión entre los roles de madre y padre. Así, la situación de leer sería fácilmente asociada a objetos peligrosos en la constelación edípica.

De Hirsch en 1963 hizo una importante contribución al relacionar dificultades en el aprendizaje con déficits en el lenguaje, focalizando su investigación fundamentalmente en adolescentes, lo que tiene su principal relevancia por notar la naturaleza heterogénea de las dificultades en el aprendizaje, en relación a sus causas y comprensión desde lo psicológico, y al mismo tiempo por reconocer la presencia de dificultades de aprendizaje en adolescentes (como es citado en Garber, 1988).

Es Giovacchini quien en el mismo año propone mirar la dinámica de las interacciones de los padres con niños que presentaban dificultades. Este autor identifica que cuando un niño no puede

hacer algo se siente furioso y ansioso, pudiendo tener episodios de descontrol emocional, frente a lo que espera que su madre venga en rescate. Así el niño no intentará aprender nada o hacer nada por sí solo, ya que esperará siempre que su madre haga por él lo que sea que él no pueda hacer. Por otro lado, cuando se encuentre con su madre, el niño tendrá la sensación de que puede hacer cualquier cosa sin siquiera intentarlo. Así, la omnipotencia del niño queda puesta en su madre de manera dependiente, sin poder internalizarse una adecuada sensación de competencia y capacidad. Al mismo tiempo estos sentimientos de omnipotencia, serían impedimentos para aprender, ya que para hacerlo es necesario admitir un no-saber, o, en otro términos, una falta. Es de esta manera que la habilidad del niño para aprender se vería dañana y perturbada (como es citado en Garber, 1988).

En la misma línea relacional o vincular, Edith Buxbaum un año más tarde identifica en niños con dificultades en el aprendizaje una dificultad para funcionar de manera independiente, identificando una relación simbiótica entre la madre y el niño, lo que será posible de relacionar con los postulados de Winnicott planteados más arriba, propios del psicoanálisis vincular.

Es Rappaport, quien desde su perspectiva de la Psicología de Yo, intenta relacionar lo orgánico/neurológico con lo psicopatológico en relación al aprendizaje y sus dificultades. Plantea que cuando hay fallas en lo neurológico, las funciones del Yo que tienen relación con el aprendizaje se afectan, como la memoria, percepción, lenguaje, formación de conceptos, movilidad, etc, lo que produce frustración en el niño al intentar el dominio de ciertas tareas o actividades, generándose un sentimiento de inadecuación e incompetencia. Lo anterior a su vez genera en los padres sentimientos de ansiedad y frustración, en lugar de orgullo o satisfacción con los logros del hijo, lo que desemboca en actitudes de rechazo o sobreprotección. Así, el niño va internalizando un mundo amenazante e inseguro, y a sí mismo como alguien inepto, sin recibir las necesarias cuotas de reconocimiento, logro y afecto (como es citado en Garber, 1991).

Un estudio llevado a cabo por Dudek y Lester a fines de la década de los sesenta, que pretendía explorar las dinámicas de personalidad y funcionamiento cognitivo con niños que crónicamente tenían bajo rendimiento escolar a través del test de Rorschach y WISC, arroja las siguientes conclusiones:

-El manejo de impulsos agresivos en estos niños en etapa de latencia era aquellos que más generaba ansiedad.

-Las defensas psíquicas ocupadas para manejar la ansiedad son formación reactiva, retracción a la pasividad, conformidad, y la adopción de cierta personificación de “niño bueno”, como es conceptualizada por los autores.

-Se encontró una tendencia a bloquear la agresión oral

-El funcionamiento intelectual tendía a mostrar déficits en la atención y concentración.

-Aquellas habilidades que dependían de la motivación o de la adquisición de habilidades escolares tendían a ser menores (pruebas como aritmética, información y otras).

Estos investigadores identificaron un “síndrome de bajo rendimiento” caracterizado por baja motivación, oposicionismo pasivo a la autoridad, dificultades en la autoafirmación positiva, una tendencia a la autodevaluación, y una actitud depresiva generalizada hacia el mundo (op. cit.)

Berger and Kennedy en 1975 realizaron una investigación en la que identificaron que algunos niños en esta situación mostraban una apariencia de pseudoretraso. Se encontró que las madres de estos niños carecían de un sentimiento de orgullo y placer en relación a sus hijos, y existía una total ausencia de admiración y aprobación en la relación con sus hijos. Una de las dinámicas más notorias era la necesidad inconsciente de los padres con respecto a que un determinado niño se mantenga ignorante o incapaz, necesidad que era actuada por el niño con el fin de preservar el amor de los padres. Asimismo se encontró que las madres eran marcadamente ambivalentes hacia sus hijos, y manifestaban una notoria necesidad de devaluarlos. Por otro lado algunas de las madres tenían fantasías de haber engendrado un niño defectuoso, por lo que se encontraban muy temerosas de que sus niños tuvieran capacidades limitadas, aun cuando no hubiera una razón “objetiva” para sostener esta creencia.

Abram y Kaslow un año más tarde plantearon que cuando los logros de un niño no se encuentran de acuerdo a los esperados se genera gran ansiedad en los padres por cambiar esta situación. Cuando el niño no cumple las expectativas de los padres esta situación se convierte en una amenaza para el narcisismo de los padres. Estos autores establecen que por lo general los padres desean tener hijos que tengan las características que gustan de sí mismos, y que carezcan de aquellas que rechazan. Frente a estas expectativas, por lo general hay discrepancia entre el niño fantaseado y el niño real, por lo que en el caso de niños con dificultades en el aprendizaje o rendimiento académico, se produce una acentuación de esta diferencia con el consecuente impacto en los vínculos y funcionamiento familiar (Como es citado en Garber, 1988). Así, resulta importante la pregunta por el impacto de las dificultades escolares en el narcisismo de los padres

cuando la realidad dista mucho de las expectativas. De acuerdo a Garber el grueso de la literatura psicoanalítica describe una reacción inicial de decepción y rabia lo que más tarde se transforma en un crónico estado de depresión. Lograr aceptar las diferencias entre el niño fantaseado y elreal es uno de los mayores trabajo psíquicos necesarios para establecer una sana relación madre, padre-hijo, diferencia siempre presente. Sin embargo cuando esta diferencia es demasiado grande, pueden generarse elementos traumáticos en el vínculo. Así, la pérdida del niño fantaseadonarcisísticamente investido y la simultánea demanda de la realidad de adaptarse al niño real puede constituirse en un conflicto que supere las capacidades de afrontamiento de los padres (Olshansky, como es citado en Garber, 1991). Así se hace necesario reflexionar acerca del impacto que la herida narcisística tiene sobre la génesis de la psicopatología de niños con bajo rendimiento escolar.

Continuando en la pregunta por las particularidades del vínculo entre estos niños con dificultades y sus principales figuras, EstelleShane plantea que en una situación “normal”, hay un padre que al encontrarse en un estado de empatía con su hijo puede sentir lo que éste es capaz de hacer por sí mismo y cuándo necesita un poco de ayuda. De esta manera el niño aprenderá cuándo puede lograr las cosas por sí mismo y cuándo es apropiado y necesario pedir ayuda. Este niño podrá funcionar sin la presencia física de la madre ya que ha logrado un sentimiento de autoconfianza, y que al mismo tiempo puede tolerar encontrarse en la ocasional necesidad de ayuda. Así, la autora explora los dinamismos en aquellos niños que a pesar de no tener limitaciones “médicas” tienen dificultades en el aprendizaje y logro, notando que estos niños no han sido empáticamente espejados ni necesariamente desilusionados, y que se encontrarían aun a la espera de una constante gratificación por su grandiosidad. Esto daría cuenta de un egocentrismo arcaico lo que genera grandes dificultades en comprender las necesidades o derechos de otros; no logra ponerse en el lugar de otro o ejercitar otro punto de vista. Durante la escuela se mantendrá esta fantasía de omnipotencia en la que logrará todo sin desarrollar las habilidades necesarias para un éxito real (Garber, 1988).Lo planteado por Shane puede relacionarse con los postulados winnicotianos en relación a la necesaria frustración que la madre debe causar en el niño, luego de un periodo de empatía casi total, lo que genera en el niño la comprensión de que su madre también desea a otros, y falla, debiendo por tanto realizarse un gran trabajo psíquico por satisfacer las necesidades y autocalmarse, aun en la ausencia temporal de la madre, trabajo que podría ser comprendido como el inicio de pensamiento independiente. Al no generarse esta necesaria falla materna, se

mantiene una relación de simbiosis psíquica en que el niño no logra experimentarse como otro separado de su madre, y a su madre, como otro separado de él.

Investigaciones con Pruebas Proyectivas

En relación a investigaciones respecto del rendimiento escolar a través de pruebas proyectivas, son escasos los ejemplos encontrados. Uno de ellos es la investigación llevada a cabo por Theodora Alcock a mediados de la década de los setenta con niños que a pesar de contar con buenas capacidades tenían un bajo rendimiento escolar. En su investigación “Incapacidad educativa en niños inteligentes” ocupando el test de Rorschach encontró los siguientes resultados:

-baja productividad; estos niños daban por lo general un número muy bajo de respuestas, o con una calidad formal menor a la esperada para el nivel de inteligencia.

-Alto número de rechazos, lo que podría indicar cierta debilidad yoica en la capacidad para afrontar ciertos aspectos de la realidad o temáticas angustiosas.

-Restricción o distorsión del movimiento humano.

-Manifestación de ambivalencia o indefinición en el uso de los símbolos sexuales, en especial cuando se relaciona con figuras humanas.

-Énfasis en la agresión oral.

-Uso limitado del color.

Más tarde, en el año 1992 dos psicólogas latinoamericanas llevaron a cabo una investigación similar en que se exploraba en niños latentes con bajo rendimiento escolar y buena capacidad intelectual indicadores de dificultades en el proceso de identificación, encontrándose los siguientes resultados;

-Pocas o ninguna H, lo que es indicador de baja sensibilidad, comprensión y disponibilidad afectiva. El niño se distanciaría de los demás, aislándose socialmente y desinteresándose por lo humano, todo lo cual debilita el proceso identificatorio que se basa en el establecimiento de vínculos emocionalmente significativos con los demás (Garrido-Lecca y Figueroa, 1992).

-Ausencia de M o movimiento humano. Esto es característico es una falla en la identificación con los seres humanos que se asocia a baja empatía y capacidad para el intercambio social. De acuerdo a Rausch (como es citado en Garrido-Lecca y Figueroa, 1992) esto ocurre en ausencia de figuras parentales satisfactorias, ya que la identidad se va construyendo en el vínculo con la

madre y otros objetos cercanos y catectizados por el niño, para lo que es necesario un clima afectivo. Al no poder estos niños identificarse adecuadamente con las figuras parentales, tampoco podrían hacerlo con profesores y tendrían dificultades para integrar sus conceptos de sí mismo. Todo esto significaría en que cuentan con pocos recursos interiores organizados que posibiliten una buena adaptación exterior (opcit).

-en el análisis de las láminas paterna y materna se aprecian contenidos singulares. En relación a la lámina IV (paterna) se observa bajo contacto afectivo con el padre, vínculo frío y distante. Lo anterior no facilita la identificación con el padre por lo que se afecta el concepto de sí mismo y su grado de vitalización y energía. Las investigadoras también encuentran una falla en la vinculación con la madre, específicamente una falta de comunicación, calidez y vínculo afectivo empático con la madre (op.cit).

-A% aumentado lo que suele indicar estereotipia, rutina y poco esfuerzo de reacción ante los estímulos, así como también perturbaciones emocionales. Junto con lo anterior se encuentra un bajo FM, lo que significa poca espontaneidad y represión de las necesidades básicas, frecuente en tímidos y retraídos. Todo ella indicaría un bajo índice de disponibilidad en la capacidad para establecer relaciones interpersonales, lo que da como resultado que los vínculos interpersonales que se establecen son menos plenos y satisfactorios.

-Los tipos de animales elegidos más frecuentemente por estos niños son Mariposa, araña, vampiro y murciélago. La mariposa es un contenido vinculado a lo popular, e implica actitudes femeninas y una orientación pasiva a la realidad. Igualmente popular son las respuestas de murciélago y vampiro, sin embargo pueden denotar sentimientos dolorosos de anticipación al rechazo y opresión en el niño. La araña simbolizaría una madre a la que el niño atribuye genitales masculinos, y cuyo vínculo sería uno destructivo del yo. La prevalencia de Araña nos habla de una madre sobreprotectora, dominante, posesiva y potencialmente destructiva. Los otros animales son sugerentes se pasividad, dependencia y debilidad en la respuesta al ambiente.

Las autoras concluyen que los niños con bajo rendimiento escolar en forma preponderante no ha consolidado un adecuado concepto de sí mismos, no han integrado convenientemente su identidad y en consecuencia no logran una buena estructuración de sus habilidades cognitivas, no pudiendo disociarse fenómenos internos de la personalidad con la actividad cognitiva (op cit.).

El año 2003 se realizó también en Latinoamérica una investigación en la que se intentaba articular aspectos clínicos y educativos en un grupo de púberes y adolescentes con un conjunto de síntomas entre los que destaca el bajo rendimiento escolar como motivo principal de consulta. Esta investigación intenta articular conceptos como la función paterna, pautas de crianza y desarrollo psicológico con el fin de intentar comprender una serie de manifestaciones sintomáticas entre las que destaca el bajo rendimiento escolar.

Si bien la investigación citada tiene como foco adolescentes, de todas formas se considera que sus resultados pueden igualmente otorgar luz a los fines y pregunta de la presente investigación. Los principales resultados obtenidos describían un vínculo materno filial con dificultades para fomentar un desarrollo autónomo de los hijos y una tendencia de las madres a sobreproteger, junto con una dificultad para marcar y hacer respetar límites de manera consistente. Junto con lo anterior se detectó un debilitamiento de la función paterna, encontrándose en estos casos padres poco presentes o con dificultades para ejercer su función. Por función paterna entenderemos aquella función reguladora del deseo y del goce, que censura el incesto y la fusión madre-hijo. Es una función que se inscribe en lo cultural que facilita el distanciamiento de lo biológico, de lo instintual pulsional, favoreciendo el acceso a lo simbólico. Si bien esta función no tiene que ser ejercida necesaria y únicamente por el padre, éste se encuentra en una posición privilegiada para ejercer esta función interdictora o de corte como es nombrada y descrita por Lacan (como es citado en Arvele, 2003). Así se ve en las familias que integraron esta investigación, una relación de características simbióticas entre la madre y el hijo a edades en que se esperaba un funcionamiento más diferenciado y autónomo, lo que a su vez explica y describe un debilitamiento de la función paterna. Así, quedaba una madre recargada de roles, con sentimientos de resentimiento, angustia y depresión y soledad, no encontrándose en una buena situación psíquica para sustituir al padre en su función, presentando dificultades para no incurrir en conductas fomentadoras de la fusionalidad, sobreprotección y erotización hacia sus hijos (Arvele, 2003).

Otro estudio llevado a cabo en Colombia el año 2010 pretende profundizar en las dificultades de aprendizaje y el contexto relacional primario del niño o niña que las presenta, intentando comprender la historia del desarrollo relacional de estos niños. Si bien este estudio no se desarrolla desde la perspectiva teórica psicoanalítica, de todas formas se considera pertinente a la presente investigación. En el análisis por categoría emergente de la investigación citada,

surgieron tres categorías en las entrevistas llevadas a cabo con las madres; la primera es “Situaciones problemáticas; una constante en el desarrollo” identificándose problemas y situaciones difíciles desde la concepción al momento de la investigación, lo que generó tensiones y dificultades ya desde el momento prehistórico de la vida de los niños. Una viñeta que ejemplifica bien lo anterior es la siguiente

“Queríamos mucho un hijo, insistimos mucho tiempo, tuvimos tratamiento y nada, entonces decidimos quedarnos sin hijos y después de eso quedé embarazada...pero ya teníamos otros planes...ése fue el problema...el primer bebé lo perdimos a los dos meses y ya esperamos seis meses (un nuevo embarazo)...ése fue el problema...”

Más tarde se identifican problemas tempranos en los ritmos biológicos, alimentación, sueño, vigilia, siendo descritos como niños difíciles que no pueden calmarse con facilidad, identificándose y viviéndose éstas situaciones como problemáticas y dificultosas, y como un problema más dentro de una larga lista. Son niños descritos como demorados en los hitos del desarrollo; alimentación, control de esfínteres, marcha, comunicación y habla, situación que se mantiene y perpetúa hasta que son diagnosticados con problemas de aprendizaje.

La segunda categoría encontrada es “Matriz de relación primaria: Vínculo estrecho madre e hijo y un padre al margen” describiendo un vínculo con una presencia constante de la madre a lo largo del desarrollo, no promoviendo el crecimiento, autonomía e independencia. Se identificó una historia de relación caracterizada por la necesidad de *sostenerla* vida de un niño que se encuentra amenazada por distintas condiciones, lo que más tarde generaría dificultades en la separación, perpetuando este funcionamiento luego en la etapa escolar. Así, se hace *por* el niño en lugar de *con* él o ella, no permitiendo que estos hijos e hijas se enfrenten a las dificultades propias del proceso, asumiéndose las responsabilidades del hijo como propias; “yo llamo a las compañeras de ella para preguntarles qué tareas tienen y que me presten los cuadernos para *“desatrasarla”*...”. Asimismo se ve que en las madres la separación física de los hijos genera ansiedad y hay un gran temor por la suerte de los hijos; “yo me iba con él para el parquey ahí mismo me lo llevaba cuando veía que empezaba con dificultad a montarse en esos juegos; me parecía que se iba a caer de allá, me cogía como un dolor en el cerebro y por eso me lo llevaba”.

Junto a lo anterior hay un padre marginado, por lo que su función, esta es, la de ingresar en la relación madre-hijo, mostrando a ése niño nuevas posibilidades de relación con el mundo externo y rompiendo la simbiosis madre hijo (Cantú, como es citado en López y Schnitter, 2010), se ve debilitada, y las posibilidades del niño reducidas en cuanto a su diferenciación y autonomía.

La tercera y última categoría identificada tiene que ver con el “Apoyo, como contexto del desarrollo”, encontrándose un apoyo externo constante, representado en personas u objetos relacionado con la vida de estos niño y niñas. Tales apoyos no desaparecen ni cambian de intensidad con el tiempo para dar paso al desarrollo de nuevas habilidades y capacidades, al contrario, éstos parecieran multiplicarse y extenderse hacia nuevas áreas del desempeño. Lo anterior queda puesto en profesionales de la salud, medicamentos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, neurólogos, psiquiatras, etc, representan apoyos sentidos como indispensables en la vida de estos niños, pareciendo no superarse las situaciones muchas veces reales de dificultad.

Así, las autoras concluyen que que en este tipo de vínculo emergería paulatinamente una condición de discapacidad, que hoy en el contexto escolar se encontraría bajo la denominación específica de niños y niñas con problemas de aprendizaje. En el ámbito escolar estos niños serían reconocidos por su falta de interés, de iniciativa, de agilidad y de seguridad, que no se sentirían autores de sus propias producciones.

Los resultados acá encontrados coinciden con otro llevado a cabo por Silvia Schlemenson en 1986, en el que mediante una metodología comparativa identifica que aquellos niños con problemas de aprendizaje, contaban con una función paterna débil e insuficiente (como es citado en López y Schnitter, 2010).

IV. OBJETIVOS

Objetivos Generales

1. Comprender cómo los dinamismos inconscientes se relacionan con el rendimiento escolar en niños y niñas chilenos de nueve años.

Objetivos Específicos:

2. Conocer las principales características que adquieren los dinamismos inconscientes en niños y niñas chilenos de nueve años con bajo rendimiento escolar.
3. Conocer las principales características que adquieren los dinamismos inconscientes en niños y niñas chilenos de nueve años con alto rendimiento escolar.
4. Identificar las principales similitudes entre los niños y niñas de alto y bajo rendimiento escolar.
5. Identificar las principales diferencias entre los niños y niñas de alto rendimiento escolar.

V. MARCO METODOLÒGICO

Diseño

La presente investigación es de carácter empírico, ya que busca en la realidad las respuestas a la pregunta de investigación y no se limita a una investigación teórica (Rodríguez, Gil, García, 1996).

Sumado a lo anterior el actual estudio es de tipo comparativo. La tradición da cuentas de tres modos de uso del método comparativo para estudios sociales; el análisis histórico, estadístico y estudios cualitativos. Por otro se identifican tres maneras de utilizar la comparación; como contexto de justificación y control de hipótesis; como contexto de descubrimiento y de generación de nuevas hipótesis y como procedimiento lógico y sistemático que es lo que se denomina en términos estrictos, método comparativo (Tonon, 2011). El presente estudio utilizará la comparación en el contexto de descubrimiento y generación de nuevas hipótesis, ya que lo que pretende es reflexionar acerca de cómo la forma que adquieren los dinamismos inconscientes se relacionan con el rendimiento escolar en los niños, contribuyendo a la construcción de nuevas maneras de comprender las variaciones en el rendimiento escolar en los niños, desde una perspectiva teórica psicodinámica. Es importante aclarar que si bien la presente investigación cae en una lógica comparativa, considerando la complejidad del fenómeno estudiado éste no constituye una estricta comparación, ya que se hace imposible controlar todas las variables involucradas.

La metodología será cualitativa dado que este tipo de investigación persigue, de acuerdo a Stanke (1995 como se citó en Rodríguez et al, 1996) la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en un fenómeno, esperándose también una descripción densa de la realidad investigada, a partir de la construcción de conocimiento. Los estudios cualitativos se caracterizan por ser un proceso de construcción interactiva o dialogante entre el argumento teórico y la evidencia empírica hallada (Maxwell, 1996 como se citó en Tonon, 2011), lo que coincide con los objetivos de esta investigación.

Muestra

La muestra es de tipo intencional no probabilístico, ya que los participantes se seleccionaron de acuerdo a un perfil buscado (Rodríguez et al, 1996). Se accedió a la misma en un establecimiento educacional, particular subvencionado ubicado en la municipalidad de Recoleta en la ciudad de Santiago. Se incluyeron un total de 10 participantes, siendo todos estos pertenecientes al mismo nivel educacional. Se elige niños con una edad de nueve años que actualmente se encuentran cursando cuarto básico. Lo anterior es debido a que se encuentran en la etapa de latencia y al mismo tiempo ya existe una historia de rendimiento escolar que permite seleccionar la muestra para los fines de esta investigación.

En consideración al diseño comparativo de esta investigación, la muestra se constituye por dos grupos de acuerdo a alto o bajo rendimiento académico.

Grupo con bajo rendimiento académico:

- Niños y niñas de 9 años cursando cuarto año básico.
- Nivel Socioeconómico medio
- El bajo rendimiento se definió como la obtención de un promedio de notas que se encuentra en los últimos cinco lugares en relación a la generación en los últimos dos años de enseñanza básica cursados, esto es en segundo y tercero básico. El promedio de notas de cada niño debió obtenerse considerando las materias científico humanistas, dado que en el resto de los ramos (esto es arte, tecnología, educación física y religión) todos los niños obtenían calificaciones muy altas y por tanto no había diferenciación interna, y para los objetivos de esta investigación era necesario diferenciar el rendimiento de los niños,

siendo ése el único motivo por el que se tomó esta decisión metodológica Así, el grupo de bajo rendimiento tiene una calificación general promedio de 5.1 en las asignaturas y años arriba estipulados, variando desde un 5.6 a un 4.8.

- CI en niveles medio o superior de acuerdo a resultados arrojados por la escala especial de matrices progresivas de Raven, apta para niños de 5 a 12 años.
- Ausencia de eventos potencialmente traumáticos en el último año, tales como muertes o pérdidas de figuras cercanas, cambios con dificultades de adaptación etc, los que se identificarán por medio de un cuestionario aplicado a los padres de cada niño previo a la aplicación de las pruebas proyectivas.

Grupo con alto rendimiento académico:

- Niños y niñas de 9 años cursando cuarto año básico.
- Nivel Socioeconómico medio
- El alto rendimiento se definió como la obtención de un promedio de notas que se encuentra en los primeros tres lugares en relación a la generación en los últimos dos años de enseñanza básica cursados, esto es en segundo y tercero básico. El promedio de notas de cada niño debió obtenerse considerando las materias científico humanistas, dado que en el resto de los ramos (esto es arte, tecnología, educación física y religión) todos los niños obtenían calificaciones muy altas y por tanto no había diferenciación interna, y para los objetivos de esta investigación era necesario diferenciar el rendimiento de los niños, siendo ése el único motivo por el que se tomó esta decisión metodológica Así, el grupo de alto rendimiento tiene una calificación general promedio de 6.8 en las asignaturas y años arriba estipulados, variando desde un 6.8 a un 6.9.
- Ausencia de eventos potencialmente traumáticos en el último año, tales como muertes o pérdidas de figuras cercanas, cambios con dificultades de adaptación etc, los que se identificarán por medio de una entrevistas llevada a cabo con los padres de los niños previa a la aplicación de las pruebas proyectivas.

Se excluyeron de la muestra todos aquellos niños que obtuvieron un puntaje bajo la media en el test de Raven, escala especial, y todo aquellos niños que se encontraban pasando

situaciones recientes que pudieran interferir con el resultado de una prueba proyectiva como la utilizada en esta investigación.

Técnicas de Producción y Recolección de Datos

Con respecto a la selección de la muestra, como se estableció más arriba, se aplicó una prueba, específicamente el Test de Raven, Escala especial con el fin de obtener un tamizaje de la capacidad intelectual general de los niños, y excluir de la muestra a aquellos que obtengan un puntaje bajo la media, para evitar que este factor pueda interferir en los resultados de la investigación. Dicha evaluación se aplicó en un contexto grupal en el que a cada niño se le entregó un cuadernillo, realizándose de manera autoaplicada, posterior a las instrucciones dadas por la investigadora.

Con el fin de conocer los demás criterios de inclusión – exclusión se administró a los padres un cuestionario a completar con el fin de conocer la presencia/ ausencia de eventos traumáticos que pudieran interferir con los resultados y de conocer previas consultas a profesionales externos o intenciones de hacerlo.

Para recolectar los datos se aplicará la prueba proyectiva CAT – A . Se ha elegido este test ya que se considera que mediante el análisis de sus resultados es posible responder la pregunta de investigación. El test CAT – A profundiza en los aspectos inconscientes buscados, ofreciendo una visión dinámica de los conflictos infantiles, sus figuras de identificación, impulsos, necesidades, ansiedades y defensas (Baringoltz, Frank, Menéndez, 1979). De acuerdo a Maladesky (2004) el test busca encontrar respuesta a la modalidad de reaccionar del niño frente a sus problemas de crecimiento, profundizando en dificultades orales, complejo de Edipo, rivalidad, escena primaria, masturbación, agresión, culpa y castigo, por lo que el instrumento se considera apropiado para responder a las pregunta de investigación acerca de posibles relaciones entre dinamismos inconscientes y rendimiento escolar.

Con respecto a la aplicación del test, éste será aplicado por la investigadora de manera individual con cada niño en una sesión de aproximadamente media hora o lo que tarde cada niño en realizar la tarea.

Análisis

En consideración a los aspectos teóricos que fundamentan la pregunta de investigación y al tipo de técnica de recolección de datos, el análisis de la información se llevará a cabo mediante la técnica de análisis de contenido latente, ya que éste refiere a lo implícito, a lo no expresado, al sentido escondido, es decir a los elementos simbólicos del material analizado lo que se condice con el marco teórico psicoanalítico de esta investigación. En este caso el significado del contenido reside más allá de lo explícito y que la interpretación de lo que no es dicho constituye la única manera de descubrir el significado real y profundo que subyace todo contenido manifiesto (Landry, 1991 como se citó en Mendoza y Angel, 2000). El análisis se llevará a cabo de acuerdo a categorías a priori, en base a las establecidas por Baringoltz, Frank y Menéndez, Siquier de Ocampo, Grassano y Arzeno, llevándose a cabo todo el análisis de acuerdo los postulados de la escuela Argentina de psicodiagnóstico.

Las categorías son las siguientes:

- A. Percepción de la Situación Estímulo:** Los ítems incluidos en esta categoría exploran en qué medida el percepto se adecúa a la descripción del estímulo pictórico de la lámina. Partiendo de qué animales, acciones y elementos ambientales ve el sujeto en cada lámina, interesa detectar si alejamiento (omisiones, distorsiones, adiciones) o no de la situación estímulo.
1. Percepción del Contenido Animal: En este ítem corresponde consignar qué animales son vistos y evaluar posibles desvíos.
 2. Percepción del Contenido de Realidad: Este ítem comprende la visualización de los elementos ambientales que configuran el escenario en que se mueven los animales de cada lámina. Es suficiente que el sujeto perciba alguno de los elementos esenciales de la lámina.
 3. Percepción de la Acción: Este ítem tiene relación con la visualización adecuada, o no, de lo que hacen los personajes. Conviene precisar si la acción, ya sea pasiva o activa, tiene relación con la realidad de estímulo. Es necesario precisar si en algún momento del relato el niño puede hacerse cargo o no de incluir la acción graficada.
- B. La Historia como Tarea:** El análisis de los ítems incluidos en esta categoría nos brinda información acerca de las posibilidades del niño para adaptarse a una nueva situación en

la cual se ponen a prueba sus funciones yoicas, tales como memoria, lenguaje, proceso de pensamiento. También podemos detectar si los logros yoicos son interferidos por la actividad defensiva o si un elevado monto de ansiedad le impide realizar la tarea. Acá importa ver ante todo si el niño tiene un rendimiento acorde con el momento evolutivo y la situación actual.

1. Secuencia temporal: En este ítem es necesario ver si el niño puede construir una historia que tenga comienzo, transcurso y final. Lo fundamental es que el niño pueda construir un ahora, un antes y un después. Son significativas las omisiones repetidas de pasado, presente o futuro o la adaptación rígida a la consigna temporal. Conviene diferenciar cuando se trata de un mero cumplimiento formal por sumisión al entrevistador, donde los tiempos son nombrados mecánicamente, a diferencia de cuando los tiempos se relacionan con los cambios en los acontecimientos del relato y el tiempo funciona como armazón del mismo.
2. Coherencia y Logicidad: Se refiere a la concordancia de las diferentes situaciones planteadas en el relato, a la integración interna de la historia. Interesa comprobar si puede manejar un hilo conductor a lo largo del relato. Interesa detectar hasta qué punto las incoherencias aparecen como resultado de la pérdida de distancia frente al estímulo e interrogar cuidadosamente.

Lo esencial es que la estructura de la historia sea comprensible, coherente, con o sin la presencia de nexos fantásticos o mágicos.
3. Características del lenguaje empleado: Conviene designar antetodo si es el adecuado a la edad, situación y medio sociocultural. Uso de modismos y giros idiomáticos, riqueza y precisión del vocabulario. Relato conciso, sintético, fluido, pobre, demasiado florido, etc.
4. Capacidad Creativa y Adecuación al Clisé: Evalúa la capacidad del niño para desarrollar al menos uno de los temas conflictivos básicos planteados por el estímulo y al mismo tiempo fantasear con la suficiente libertad para elaborar un nudo argumental que gire alrededor de dicha conflictiva. Importa ubicar al niño entre los extremos de estricta adecuación al clisé y fantasía exuberante a costa de un alejamiento del mismo.

C. Aspectos Dinámicos de la Historia

1. Descripción de la Interacción, roles y problemática básica: Se refiere a cómo se da la interacción entre los personajes de la historias, si hay distribución clara de roles y si la relación corresponde con la acción de cada personaje. La problemática básica es el factor unificador que sirve de trasfondo a la interacción de los personajes.
2. Dinámica Inconsciente, ansiedades y defensas: En este ítem importa detectar el tipo de vínculo, en tanto sádico, narcisista, simbiótico, con objeto total o parcial. Asimismo es importante determinar naturaleza de las ansiedades y las defensas utilizadas frente a las mismas.
3. Intentos de Solución: Se refiere esencialmente al desenlace de la historia; si hay o no y de qué tipo. Corresponde analizar la situación en tanto sus aspectos adaptativos, capacidad de reparación, o si es más bien una perpetuación de la situación conflictiva si un real desenlace, por ejemplo.

Aspectos Éticos

Al trabajar con niños las consideraciones éticas son de singular importancia. Como aspectos éticos fundamentales de esta investigación sólo se incluyó en la muestra a aquellos niños que contaban con el consentimiento informado de sus padres, entregado por escrito, luego de una reunión informativa acerca de las características de la investigación y de explicar en qué consistiría la participación de sus hijos. Asimismo se requirió asentimiento verbal de cada uno de los niños y niñas participantes, y se estableció que la participación es voluntaria y que podrían dejar de hacerlo cuando lo desearan, sin consecuencia alguna.

Junto con lo anterior, los resultados de las pruebas aplicadas a cada uno de los niños y niñas participantes sólo ha de ser transmitido a sus padres al finalizar la investigación elaborándose un informe individual con los principales resultados obtenidos, el que será entregado directamente a los padres, sin intermediarios.

En aquellos casos en que se detectaron dificultades emocionales en los niños participantes que requerían intervención psicoterapéutica, se informaría a los adultos a cargo para realizar las derivaciones pertinentes, sin embargo esto no fue necesario.

VI. Resultados

I. Percepción de la Situación Estímulo

1. Percepción contenido animal	<p>En el grupo de niños de alto rendimiento, la percepción de contenido animal es en su mayoría adecuada, a excepción de dos omisiones que se repiten, ya que en ambas ocasiones se omite el ratón de la lámina tres.</p> <p>En el grupo de bajo rendimiento la percepción del contenido animal es en su mayoría adecuada, sin embargo cuatro de los cinco niños dan cuenta de omisiones del contenido animal, encontrándose un total de seis omisiones, fundamentalmente de personajes secundarios, dos distorsiones no graves, y una que se aleja significativamente del clisé.</p> <p>Así, en términos de similitudes y semejanzas, en el grupo de bajo rendimiento se encuentran significativamente más fallas en la percepción del contenido animal del estímulo que en el grupo de</p>
--------------------------------	--

	<p>alto rendimiento, habiendo tres veces más omisiones en el primero que en el segundo y tres distorsiones perceptivas en comparación a ninguna presentada en el grupo de alto rendimiento.</p> <p>Viñetas</p> <p>Niño alto rendimiento</p> <p>Lámina 6</p> <p><i>“Había una vez dos padres osos que tenían un hijo llamado Osvaldo que también era un oso. Un día sus padres estaban tomando la siesta y Osvaldo estaba aburrido y salió a jugar...”</i></p> <p>Niña alto rendimiento</p> <p>Lámina 6,</p> <p><i>“Qué pena!... Puros osos. Pero voy a hacer como que son topos...no ... armadillos...había una vez una familia de armadillos...”</i></p> <p>Niña Bajo rendimiento</p> <p>Lámina 6</p> <p><i>“Había una vez unas tortugas que tenían muuucho frio y entonces tuvieron que despertar e ir a una cueva y en esa cueva había un oso y tuvieron que despertarlo, despertaron la hermanita menor, despertó el oso porque chocó...”</i></p>
<p>2.Percepción de contenido de realidad</p>	<p>En el grupo de niños de alto rendimiento no se encontraron alteraciones en la percepción del contenido de realidad.</p> <p>En el grupo de bajo rendimiento se encontró una respuesta con alteración en la percepción del contenido de realidad.</p> <p>Así, ambos grupos se diferenciarían en tanto en el grupo de bajo rendimiento existe una respuesta con alteración de la percepción del contenido de realidad en oposición a ninguna en el grupo de alto rendimiento.</p> <p>Viñetas</p> <p>Niña alto rendimiento, lámina 6:</p>

	<p><i>“...y el niño quería, como él no tenía mucho pelo, quería taparse, y como afuera de la cueva donde vivían habían unas hojas, con eso se tapa y se queda dormido...”</i></p> <p>Niña bajo rendimiento, lámina 6:</p> <p><i>“...El hijo después subió a la casa y le dijo a los padres si podían ir al parque a jugar con el niño, con él. Y la mamá estaba preparando las cosas, la comida para almorzar en el parque y fueron... después el hijo quería ir a jugar y era hora de almorzar... él no quería... y... después se puso a comer rápido para ir a jugar. Fin ...el niño es un oso y los papas no sé que son... un nido si...y ahora recién me fijé que era un árbol.”</i></p>
<p>3.Percepción de la acción</p>	<p>En el grupo de niños de alto rendimiento no se encontraron alteraciones en la percepción del contenido de la acción.</p> <p>En el grupo de bajo rendimiento se encontró una respuesta con alteración en la percepción de la acción.</p> <p>Así, ambos grupos se diferenciarían en tanto en el grupo de bajo rendimiento existe una respuesta con alteración de la percepción de la acción, en oposición a ninguna en el grupo de alto rendimiento.</p> <p>Viñetas</p> <p>Niña bajo rendimiento</p> <p>Lámina 10,</p> <p><i>“Había una vez un niños con su papá ... que estaba jugando en su casa ... y el niño... le dio mucho sueño que se fue a acostar y luego llegó la mamá... a cocinar...En qué quedé?... y el niño se dio cuenta que se despertó y fue a ver a la cocina y estaba la mamá cocinando...quedé en cocinando? ...después el niño se sentó en el sillón, prendió la tele , estuvo un rato viendo tele y la mamá ya había terminado de cocinar y todos se sentaron a la mesa mientras la mamá servía la comida. Luego el papá terminó de comer y salió a andar en bicicleta con el hijo y la mamá. No se me ocurre nada</i></p>

	<p><i>más...”</i></p> <p>Niño alto rendimiento</p> <p>Lámina 10</p> <p><i>“Un perro y una perra tuvieron un hijo y ellos compraron una casa para vivir con el hijo, una casa nueva y después cuando el hijo creció y su nana le enseñó a ir al baño y al hijo le costó aprender pero pudo y después de años el hijo les compró una casa en la playa a sus papás y ellos estuvieron muy contentos y el hijo les dijo que su polola estaba embarazada y tuvieron hijos y los papás se alegraron y lo felicitaron y el hijo fue feliz con sus hijos.”</i></p>
--	--

Categoría 2: Historia como Tarea

<p>4.Secuencia Temporal</p>	<p>En el análisis de las historias creadas en el grupo de alto rendimiento se encontró en todas una adecuada secuencia temporal.</p> <p>En el análisis del grupo de bajo no se encontraron alteraciones en la secuencia temporal.</p> <p>En ambos grupos hay una adecuada secuencia temporal.</p>
<p>5.Coherencia y Lógica</p>	<p>En el grupo de alto rendimiento todas las historias creadas cumplen con la coherencia y lógica general del relato, sin embargo hay algunas variaciones al interior del grupo. Una niña presenta en cuatro de las diez historias una coherencia del relato parcialmente afectada por añadir elementos sin la contextualización requerida o de características mágicas, en una hiperproductividad generalizada en todas las historias. De los cuatro niños restantes, tres tienen una historia con algún elemento que afecta la coherencia del relato, pero que sin embargo no afecta la lógica general de éste.</p> <p>En el grupo de bajo rendimiento tres de los cinco niños tienen errores en la coherencia del relato, encontrándose un total de doce historias afectadas. Los errores lógicos encontrados tienen relación</p>

fundamentalmente con fallas en el relato que lo hacen poco claro o confuso al lector, o con ciertos errores lógicos leves, como contextualización inadecuada de algunos elementos de la historia o ciertas fallas en el relato. Sin embargo no se observan errores graves en la lógica del relato.

En síntesis, en el grupo de bajo rendimiento habría el doble de errores lógicos o de coherencia interna en el relato creado en comparación con el grupo de alto rendimiento.

Viñetas

Niño alto rendimiento

Lámina 10

“Había una vez una familia de cachorros, de perros. La mamá y la hija, que aún era un cachorro. Un día la hija no quiso ir a bañarse pero la mamá la tomó y la dejó adentro de la ducha. Luego la hija se fijó que era muy divertido ducharse y cuando salió le dio un hipo con burbujas y la mamá le tocó la espalda para que no le diera más hipo, pero la hija no se lo permitía porque era muy entretenido. Su mamá le dijo que viniera para sacarle el hipo y se le pasó el hipo a la hija y luego se fue a dormir, y cuando dormía soñó con ovejitas...feliz. Fin”

Niña bajo rendimiento

Lámina 10

“No se me ocurre nada con esta. Sólo se me ocurre la primera parte que es como que lo cuento en todos los cuentos.

Había una vez un niño con su papá ... que estaba jugando en su casa...no... y el niño... le dio mucho sueño que se fue a acostar y luego llegó la mamá... a cocinar...en qué quedé?... y el niño se dio cuenta que se despertó y fue a ver a la cocina y estaba la mamá cocinando...quedé en cocinando? ...después el niño se sentó en el sillón, prendió la tele, estuvo un rato viendo tele y la mamá ya había

	<p><i>terminado de cocinar y todos se sentaron a la mesa mientras la mamá servía la comida. Luego el papá terminó de comer y salió a andar en bicicleta con el hijo y la mamá. No se me ocurre nada más”</i></p>
<p>6.Características del lenguaje empleado</p>	<p>En el grupo de alto rendimiento se observa una ausencia de errores en el uso del lenguaje, encontrándose por el contrario, una rica utilización de éste, al introducirse recursos como diálogos entre los personajes, nombres propios, vocabulario amplio, con utilización de palabras propias del aprendizaje escolar. Asimismo se incluyen elementos como ironías, expresiones populares y la utilización del humor.</p> <p>En el grupo de bajo rendimiento se encuentran un total de cinco errores de tipo gramatical en tres de los cinco niños, tales como errores en la conjugación de los verbos. Junto a lo anterior se observa una dificultad generalizada en la redacción y uso de ilativos, viéndose afectada la redacción general de las historias, siendo más confusas para el lector.</p> <p>Junto con lo anterior hay un uso de algunos recursos creativos como la adición de nombres propios o el uso de palabras propias de la educación escolar en un uso general del lenguaje simple y tendiente a describir acciones concretas.</p> <p>Así, ambos grupos muestran diferencias importantes en el uso del lenguaje, tanto en el uso de recursos creativos como en el vocabulario ocupado, existiendo una mayor utilización de éstos en el grupo de alto rendimiento. Asimismo en el grupo de alto rendimiento hay una mejor capacidad de redacción, uso de ilativos y conectores, a diferencia del grupo de bajo rendimiento en el que la redacción de las historias es confusa y difícil de seguir.</p> <p>Por último, en el grupo de alto rendimiento no se encuentran errores gramaticales, a diferencia del grupo de bajo rendimiento en el que hay un total de cinco errores de este tipo.</p>

	<p>Viñetas</p> <p>Niña grupo alto rendimiento</p> <p>Lámina 7,</p> <p><i>“Había una vez un tigre que tenía mucho hambre y dejó “Ohhh, tengo mucho hambre y estoy aquí sin comida”. Entonces dijo “voy a ir a la selva, voy a comer toodos los animales, excepto los que no me gusten claro” pero nadie sabía que era un tigre chistoso solo que cuando le daba hambre se ponía rabioso, maldadoso y maléfico como en Madagascar I...”</i></p> <p>Lámina 8,</p> <p><i>“Había una familia de monos que era suuuper ordenada, claro, comparándola con las otras. En todas las fotos ellos salían perfectos, perfectos, irresistibles. Entonces un día el hijo monito le dijo a la mamá “mamá quiero sacarme una foto como la de la abuela...”</i></p> <p>Niña bajo rendimiento</p> <p>Lámina 6:</p> <p><i>“Esos... que son? Ardillas? Algo así. Es que aquí qué son? Esos son hijos? A no el padre... que raro... a no porque acá está e hijo... ahí está la mamá y el papá.</i></p> <p><i>Había una vez la mamá y el papá y su hijo... todos...va a empezar así ... que estaban durmiendo y el hijo estaba durmiendo mirando volar a las aves porque puede ser un nido... es un nido?... Entonces queda mirando volar a las aves que el ... una pregunta ...anotó todo lo que dije en delante?... es que dije un nido...”</i></p>
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	<p>En el grupo de alto rendimiento la totalidad de las historias creadas tienen una adecuada consideración al estímulo y un desarrollo de temáticas que al menos parcialmente contiene la temática esperada. Sin embargo hay diferencias en cómo se incluye y considera el estímulo. Así, cuatro de los cinco niños considera e incluye apropiadamente el estímulo en la historia creada, desarrollando</p>

historias en que se incluyen distintos elementos y detalles en las que los elementos incluidos se encuentran adecuadamente contextualizados e ilados en la trama general del relato, sin alejarse demasiado del estímulo inicial. Por el contrario, uno de los niños de este grupo tiende a considerar el estímulo más bien como gatillante, para luego dar libre curso a la fantasía, creando historias largas y con gran adición de elementos y a momentos con dificultad para finalizar las historias. Lo que es común a todos los niños de este grupo es que las historias de caracterizan por ir más allá de lo concreto o estereotipado, en la gran mayoría de las historias, y la inclusión de diferentes elementos producto de la capacidad para fantasear.

En el grupo de bajo rendimiento la capacidad para fantasear con estímulo es variable, habiendo ocasiones en las que es posible realizar historias con elementos originales y creativos, pudiendo añadir elementos propios al estímulo presentado. Sin embargo, la mayoría de las ocasiones la capacidad de fantasear se encuentra cohartada, tendiendo a desarrollar historias más cercanas al estereotipo o escasamente creativas. Asimismo llama la atención que en dos oportunidades se producen fracasos, no logrando seguir la consigna de la tarea en una primera aproximación al estímulo, debiendo administrarse en una segunda oportunidad.

Así, se encontrarían importantes diferencias entre ambos grupos, encontrándose en el grupo de alto rendimiento una mayor tendencia a la fantasía, tendiendo a generar historias creativas con más elementos originales que el grupo de bajo rendimiento, cuyas historias tienden a quedarse más cercanas al estereotipo e incluyen menos elementos originales.

Viñetas

Niña bajo rendimiento

Lámina 1

“No se me ocurre nada... Cuántos son?...La Sigrid lo hizo todo bien?... Yo le conté que tengo que hacer esto en el Cosam? Son aves? Si, son aves, perdón... No soy tan ingeniosa pa estas cosas. Pero ahí están cocinando o se van a servir la comida?...no se me ocurre nada...”

Lámina 3,

“La tres... es un león? Sí, es un león. Acá dice la historia acá atrás o no? (refiriéndose a escrito en parte trasera)

Pero el león podría ser rey?no porque no tiene corona. Estoy inventando algo pero no sé lo que puede estar pensando él. Tengo historias pero llego hasta la mitad...”

Niña alto rendimiento

Lámina 4,

“Había una mamá canguro que tenía un hijo y la mamá canguro siempre estaba apurada y con su hijo más chiquitito que también vivía con ella, entonces la mamá canguro para que su hijo no se demorara le había comprado un triciclo y la hija dijo “Ohhh que bueno, me alegro mucho, gracias madre” y la hija decía “Porqué mi mamá no está en los juegos olímpicos si es tan rápida” y llegaron a la casa y se sentó en el sillón y le dijo a la mamá, “mamá porque no te inscribiste en los juego olímpicos si eres tan rápida?” y la mamá dijo “Oh hija, yo soy muy rápida porque estoy desesperada” y la hija le dijo “porqué estás siempre desesperada?” y la mamá le dijo que porque un día se había incendiado la casa y la hija le dijo “pero mamá si no dejas nada de fuego prendido no se va a incendiar la casa “ y la mamá se enojó y le dijo “perdóname hija, tengo que ir a atender a tu hermana”, entonces luego la hija se fue a dormir.

Al otro día la hija le dijo “mamá porque no hacemos este día de tranquilidad?”, entonces la mamá le dijo “Ya bueno, entonces la

	<p><i>hija fue a buscar el triciclo la mamá le dijo “hija, apúrate hija” y la hija le dijo “aa es día de tranquilidad” y la mamá se dio cuenta de que ya no tendría que estar apurada por tonteras. Fin”</i></p>
--	--

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

<p>8. Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.</p>	<p>En el análisis de los protocolos del grupo de alto rendimiento se observa como un factor común a los cinco protocolos, padres cuyo rol de protección y cuidado está presente a momentos, pero que sin embargo es variable, encontrándose a momentos ausentes, incapaces o poco disponibles emocionalmente para los hijos. Es en esta falla en la que los personajes infantiles desarrollan conductas autónomas e independientes.</p> <p>En relación a lo anterior, en dos de los cinco niños hay una tendencia marcada a una inversión de roles entre los personajes adultos e infantiles, asumiendo estos últimos un rol activo, a momentos sobreadaptado frente a la mayoría de las distintas situaciones que propone el estímulo, quedando por tanto el personaje adulto en una posición menos competente y activa que el infantil, a veces devaluado en su rol.</p> <p>En adición a lo anterior, y aun en torno a la interacción de personajes adultos e infantiles, se observa un rol represor y normador de los personajes adultos sobre los infantiles, adoptando estos últimos un rol sobreadaptado y complaciente hacia los adultos, realizando esfuerzos por cumplir aquello que se esperaría de ellos.</p> <p>Por otro lado se observa un vínculo fraterno de rivalidad y competencia en el que los conflictos se resuelven sin la intervención de las figuras adultas.</p> <p>En relación a la temática básica de las historias éstas tienden a coincidir con lo propuesto en cada una de las láminas, siendo éste el factor unificador de cada historia, plateándose temáticas en torno a</p>
--	---

la satisfacción oral, logro de autonomía, rivalidad, soledad, amenaza, etc.

En el grupo de bajo rendimiento se observan roles diferenciados entre personajes adultos e infantiles, teniendo los adultos las funciones nutricias, calmantes y de cuidado hacia los personajes infantiles en cuatro de los cinco niños, encontrándose en el quinto una mayor tendencia a la ausencia más bien permanente del mismo. Así, en la mayoría de las historias creadas se observan padres atentos y nutricios hacia sus hijos, estando la mayoría de las veces disponibles hacia las necesidades de éstos.

En relación a lo anterior, cuando los personajes infantiles se distancian de los padres o se encuentran en situaciones de estrés, son los padres quienes los buscan, calman y producen la reunión.

En relación a la temática básica, en la mayoría de los casos ésta tiende a coincidir con aquello propuesto por la lámina, sin embargo hay algunas historias que tienden a alejarse de aquello.

Así, se encuentran diferencias importantes entre ambos grupos, existiendo una marcada tendencia a la inversión de roles en el grupo de alto rendimiento y una menor disponibilidad de los objetos parentales. En contraste, en el grupo de bajo rendimiento los roles se encuentran más definidos adoptando los adultos las funciones nutricias y calmantes, y encontrándose más disponibles de manera constante para sus hijos que en el grupo anterior.

Viñetas

Niña alto rendimiento

Lámina 3

“Había una vez una madre que vivía con su hijo y el hijo era chico y era bien mañoso porque a cada rato le decía a la mamá “mamá, tengo hambre, tengo sed”... la molestaba por todo y por nada y un día la mamá le dice “Ya, sabís que me aburriste!.. así que la próxima te pego” y el niño quería, como él no tenía mucho pelo,

	<p><i>quería taparse, y como afuera de la cueva donde vivían habían unas hojas, con eso se tapa y se queda dormido y escucha unos pasos seguidos como si dos personas estuvieran caminando (hace ruidos) y eran dos biólogos que buscaban animales en peligro de extinción y se lo llevan en un carro al hijo y a la mamá aun ambiente natural de ellos porque ellos no estaban bien ahí porque ellos estaban en el centro y ellos deberían estar en el sur. Y al día siguiente despiertan, la mamá y el hijo, y dicen “Oh hijo mira este es el lugar perfecto para enseñarte a cazar tu propia comida!” y le enseña a cazar y desde ahí el hijo nunca más molesta a la mamá, le enseñó a buscar su comida, a coser para hacerse sus propias mantas y también le enseñó en las partes en que él podía usar bebestibles y todos vivieron felices para siempre porque el osito a cada rato comía y la mamá podía dormir, o sea los dos estaban felices.”</i></p> <p>Niño bajo rendimiento</p> <p>Lámina 5,</p> <p><i>“Habían papás osos que estaban durmiendo en la casa y entonces ellos tenían dos ositos y que los ositos soñaban pesadillas. Entonces la mamá y el papá se levantaron para cantarles una canción de cuna para que se durmieran y los ositos dijeron en su mente que nunca hay que tenerle miedo a nada. Eso no más.”</i></p>
<p>9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas.</p>	<p>Es común a los cinco niños del grupo de alto rendimiento la internalización de objetos parentales con primacía de los aspectos amorosos y protectores, pero que sin embargo presentan fallas recurrentes en su función tanto de cuidado como de disponibilidad emocional. Al mismo tiempo son objetos que cumplen la función represora y a los que se intenta complacer para obtener su aprobación.</p> <p>Es común a los cinco niños la presencia de ansiedades de</p>

vulnerabilidad y dependencia, observándose un conflicto frente a la posibilidad de quedar en una posición de dependencia y regresión infantil, quedando los propios aspectos y tendencias más infantiles y dependientes negadas o manejadas mediante defensas omnipotentes, obsesivas, con una marcada tendencia al control racional, aislamiento afectivo y orientación a la norma. Junto con lo anterior son comunes las defensas hipomaniacas frente a ansiedades de pérdida del objeto y de estados más regresivos de simbiosis con el objeto materno. En relación a lo anterior, los impulsos y pulsiones más regresivas e infantiles son vividas con sentimientos de culpa y vergüenza, estableciéndose un funcionamiento represivo y de adecuación a la norma y exigencias de la realidad.

Frente a ansiedades de amenaza, desprotección y agresión, se ocupan nuevamente defensas obsesivas, omnipotentes y negación de la asimetría. Es marcada la tendencia a un afrontamiento contrafóbico de los objetos amenazantes.

En este grupo se observa un funcionamiento generalizado tendiente a la sobreadaptación, existiendo ansiedades frente a la posibilidad de quedar en una posición de fracaso, devaluación o incompetencia, lo que se relaciona con un funcionamiento omnipotente y en ocasiones narcisista y devaluador de las figuras adultas.

En el grupo de bajo rendimiento se encuentra, en cuatro de los cinco casos, de objetos parentales que tienden a mantenerse disponibles y atentos a las necesidades, siendo internalizados a momentos ambivalentes con respecto a la autonomía y diferenciación del hijo, transmitiendo visiones de mundo como un lugar amenazante lo que a veces desincentiva la separación y exploración autónoma. Las ansiedades más frecuentes en este grupo tienen que ver con ansiedades de separación, de quedar en una posición de soledad, vulnerabilidad y abandono, frente a las cuales se establecen defensas regresivas, acentuando el funcionamiento dependiente e infantil.

Frente a situaciones de amenaza o angustia se ocupan defensas evitativas y tiende a recurrirse a las figuras calmantes directamente, existiendo menos recursos para manejar las angustias de manera autónoma.

Así, las principales diferencias entre ambos grupos tienen que ver con la disponibilidad de los objetos parentales, encontrándose éstos más disponibles en el grupo de bajo rendimiento, a diferencia de cómo son internalizados los objetos parentales en el grupo de alto rendimiento, en el que se encuentran menos disponibles.

En relación a las ansiedades y defensas, las principales diferencias tienen que ver con el manejo de las angustias más que con las angustias sentidas. Así, ambos grupos experimentan angustias de soledad y abandono, sin embargo en el grupo de alto rendimiento éstas son manejadas mediante un funcionamiento más orientado a la acción y defensas obsesivas, a diferencia de lo que ocurre en el grupo de bajo rendimiento en que las principales defensas tienen que ver con un funcionamiento regresivo, más dependiente y pasivo. Asimismo en el grupo de alto rendimiento se observa una mayor tendencia a negar los aspectos más vulnerables y dependientes de sí mismo,

Frente a ansiedades de amenaza y vulnerabilidad, el grupo de alto rendimiento tiende a establecer defensas contrafóbicas, obsesivas, aislamiento afectivo, negación de la asimetría. El grupo de bajo rendimiento frente a las mismas angustias establece defensas evitativas y dependientes de los objetos calmantes y reasegurantes.

Viñetas

Niño alto rendimiento

Lámina 5

“Había una mamá que tenía que ir a estudiar a su escuela y dejó a sus dos bebés osos en su cuna. Los dos bebés no sabían qué hacer y uno le dijo a su hermanito que quería ir a buscar a su madre y el

otro hermanito le dijo que no porque se podía pegar muy fuerte en la cabeza y podía morir, pero lo quiso hacer igual y correr peligro. Cuando se bajó no le pasó nada y le dijo a su hermano que dónde quedaba la escuela, y el hermano le dijo que no sabía. Y se puso su abrigo y sombrero para que no le diera frío y se llevó el teléfono de la casa para poder llamar a su hermano. Le dejó el teléfono de su madre, y su madre se había llevado el teléfono de su papá porque el papá tenía teléfono en su oficina donde trabajaba. Salió y llamó a su hermana y le preguntó “sabes dónde queda la oficina de mi padre?” y el hermano le dijo que quedaba en la esquina doblando a la derecha en el edificio 143 piso 1 oficina 8. Fue a buscarlo y su padre había ido a buscar a su madre a la universidad y le preguntó a uno de sus compañeros de trabajo si sabía dónde quedaba la universidad y le contestó que sí, y le dijo que él lo llevaba. Lo llevó, lo dejó ahí y se fue. En la entrada estaba su madre y su padre y cuando los vio, les dio un fuerte abrazo y les dijo que estaban muy preocupados por ellos y le dijo que iban a ir a casa a abrigarse porque hacía mucho frío (niño) y a dormir porque ya era de noche. Fin.”

Niña bajo rendimiento

Lámina 5,

“Qué es esto? Van a ser unos ositos. Que había unos ositos que tenían mucho miedo, entonces la mamá estaba durmiendo con el papá y eran muy dormilones entonces ahí la mamá seguía durmiendo y le decían así como calladitamente “mamá, mamá” porque el papá no se tiene que despertar porque él tiene que ir al trabajo y el se enoja. Entonces la mamá despierta y a los dos los tuvo que tomar pero no podía despertar a los dos, entonces tuvo que despertar al papá y el papá se enojó y entonces el papá tomó a los dos, cada uno tomó a uno y entonces después le tuvieron que

	<p><i>cambiar el pañal porque tenían mucho miedo y después ellos siguieron durmiendo y entonces los dos hermanitos siguieron durmiendo y fin...me quedan cuatro...</i></p> <p><i>¿?Se hicieron pipí por el miedo por eso cambia de pañal.”</i></p>
<p>10.Intentos de solución</p>	<p>En el grupo de alto rendimiento, es común a los cinco niños un desenlace de las historias y resolución del conflicto mediante una aproximación activa del personaje infantil a la situación, siendo en la mayoría de los casos éste quien resuelve el problema o alivia sus propias angustias. Por otro lado, también son llamativas las resoluciones que implican represión y adecuación a la realidad y sus exigencias, mediante un afrontamiento en ocasiones sobreadaptado.</p> <p>En el grupo de bajo rendimiento, es común a los cinco niños una tendencia a la resolución pasiva de los conflictos, siendo éstos resueltos mediante la intervención de terceros y un personaje infantil que se mantiene en una posición regresiva y de mayor dependencia infantil. Esta tendencia es marcada en tres de los cinco niños.</p> <p>En dos de los cinco niños se encuentran intentos represivos y de adaptación a la realidad y sus exigencias.</p> <p>Así, habrían diferencias importantes en los intentos de solución, encontrándose en el grupo de alto rendimiento una mayor tendencia del personaje infantil a tener un rol activo en la resolución de conflictos o en el modo de calmar las propias angustias. Asimismo hay una marcada tendencia represiva, de sobreadaptación a la realidad y exigencias superyoicas, a diferencia del grupo de bajo rendimiento en el que se encuentra una posición más pasiva, a momentos regresiva del mismo, apelándose a la intervención de objetos parentales como intentos de solución.</p> <p>Viñetas</p> <p>Niña alto rendimiento</p> <p>Lámina 8</p>

“Unos monos tuvieron un hijo e invitaron a la mamá del papá mono y empezaron a tomar té y la mamá del papá mono le dijo al hijo del papá mono que tenía que aprender a balancearse entre las lianas y después cuando se fue la mamá del papá mono el hijo les dijo eso a sus papás y al día siguiente le enseñaron y después de semanas vino de nuevo la mamá del papá mono y el hijo del papá mono le mostró cómo saltaba entre las lianas y la mamá del papá mono lo felicitó y le dio un abrazo.”

Niño bajo rendimiento

Lámina 8

“Había una vez una familia de monos que vivía en su casa, estaba el papá, la mamá, la abuela y el hijo. Entonces la abuela le dijo que nunca tiene que aventurarse por el bosque porque puede haber un animal feroz. El monito vio tele y había un anuncio que decía que no te vayas al bosque porque ahí habían leones y tigres y ahí terminó.”

VII. Conclusiones y Discusión

Luego de identificar las principales diferencias entre ambos grupos, en cada una de las categorías establecidas, es pertinente realizar una discusión y análisis de las mismas en torno a la segunda pregunta de investigación planteada, esto es; cómo pueden comprenderse estas diferencias en relación al alto o bajo rendimiento académico.

Con respecto a las diferencias encontradas en la percepción del contenido animal, contenido de realidad y acción, pareciera que aquellos niños y niñas de menor rendimiento tuvieran mayores dificultades en percibir y hacerse cargo de algunos elementos de la realidad que los de alto rendimiento. Se observa mayor número de distorsiones en la percepción, que, si bien la mayoría de éstas no son graves, podrían indicar algunas dificultades en la percepción y significación más consensuada de la realidad. Lo anterior podría relacionarse con el rendimiento académico en tanto aquellos niños que pueden a percibir la realidad de manera más total podrían a su vez

comprenderla de manera más consensuada, habiendo menor interferencia de la angustia y elementos del mundo interno en la aproximación y comprensión de la misma.

Así, las diferencias en la percepción del estímulo podrían relacionarse con la posibilidad de internalizar los objetos de la realidad de manera total versus parcial, con mayor o menor objetividad. Lo anterior puede relacionarse con el rendimiento escolar ya que como consecuencia de lo dicho, pareciera estar afectada la capacidad para percibir y comprender aquello que se enseña en la escuela, habiendo una percepción más confusa y subjetiva de la realidad en el caso de los niños con menor rendimiento escolar.

En ése sentido cobran relevancia los postulados vinculares en relación al aprendizaje, en términos de la capacidad para percibir la realidad *como real* y por tanto total, producto de un temprano interjuego de presencia y ausencia en el que paulatinamente la realidad comienza a aparecer para el niño, en la medida en que la simbiosis con la madre comienza a fallar. Así los aprendizajes escolares formarían parte de ésa realidad externa, y de la posibilidad de comprenderla e intervenir en ella.

En relación a las diferencias encontradas en la lógica y coherencia del relato, éstas tendrían que ver fundamentalmente con la capacidad para mantener el hilo de la historia a lo largo de ésta, ya que los errores lógicos no tienen que ver con francas fallas en la lógica del pensamiento sino más bien con la posibilidad de estructurar un relato consistente y comprensible para quien escucha manteniendo un adecuado hilo conductor a través del mismo, con una lógica clara y estructurada. En este sentido podría pensarse como una mayor fragilidad de las funciones yoicas en tanto memoria, atención, pensamiento lo que tendría una clara relación con el rendimiento académico.

Lo anterior puede interpretarse como diferencias en la estructuración del proceso secundario del pensamiento ya que como plantea Silvia Bleichmar (2009) en tanto la inteligencia sería un logro del orden del proceso secundario, ya que implica lógica y orden, elementos que estarían menos firmemente instalados en el funcionamiento psíquico de niños con bajo rendimiento. Así, al estar la lógica secundaria menos arraigada, esto podría relacionarse con mayores dificultades para recibir los contenidos escolares e integrarlos en la trama representacional previa. Podría pensarse que al haber más irrupciones de la lógica primaria, habrían menores posibilidades de simbolización y sublimación, ambos procesos necesarios para investir el aprendizaje y el conocimiento. Lo plantea así Silvia Bleichmar (2009) en su relectura de los postulados

kleinianos, al decir que las inhibiciones intelectuales tendrían que ver con una mayor sexualización de los saberes, irrumpiendo la lógica primaria a la secundaria, que intenta imponerse definitivamente. De esta manera se vería dificultado el proceso de desplazamiento de la libido de objetos primarios a secundarios, afectándose el placer por el aprendizaje, producto de un proceso sobre-represivo que genera la inhibición del pensamiento y creatividad.

Respecto de las diferencias en torno al uso del lenguaje, al haber un mejor uso del mismo en el grupo de alto rendimiento, en términos de amplitud del vocabulario, uso de recursos creativos y una mejor estructuración gramatical de las oraciones, esto puede interpretarse y comprenderse como un mayor interés por aquellos contenidos escolares e interés en el mundo, una mayor investidura del mismo y de la posibilidad de comunicarse con otros y expresar las propias ideas. Así, en el grupo de bajo rendimiento, habría un uso menos creativo del lenguaje y una menor posibilidad de disfrutar con él. De esta manera habría un menor desarrollo del lenguaje en su función representativa, simbolizante y comunicativa, todo lo que a su vez se encuentra muy relacionado con el proceso de pensamiento y aprendizaje, lo que influiría inevitablemente en sobre el rendimiento escolar.

En términos de la adecuación al clisé y creatividad, el grupo de alto rendimiento pareciera disfrutar más con la tarea al añadir elementos creativos y tener más tendencia a la fantasía. En ese sentido parecieran estar menos cohartados en la capacidad de fantasear e imaginar que los niños de bajo rendimiento, en quienes se observa una mayor tendencia a la estereotipia y una mayor dificultad para la fantasía. La presente categoría pareciera tener especial relación con la capacidad de disfrutar con la tarea y con la propia creación, lo que recuerda la conceptualización winnicotiana de zonas transicionales como aquellas que permiten la separación, y a través de las cuales se inviste la realidad, el mundo externo y la propia creatividad, pero que sólo se logran en el fino entramado vincular de presencia-ausencia entre el bebé y la madre. Así, se podría reflexionar acerca de las posibilidades de simbolización y sublimación de los niños de uno y otro grupo, y su relación con el rendimiento académico, y preguntarnos acerca de las características del vínculo entre los niños y sus madres, y acerca de cómo las formas que éste adquiere puede afectar la posibilidad del niño de disfrutar de sus propias creaciones y procesos de pensamiento. Pero lo que parece claro, es que aquellos niños con bajos resultados académicos parecieran extraer menos placer de las actividades creativas, simbolizantes y de aquellos procesos que

involucran un ejercicio del pensamiento, condición al parecer necesaria para disfrutar del proceso de aprendizaje y conocimiento.

Pero en síntesis, todas aquellas categorías que tienen relación con las posibilidades adaptativas para enfrentar los requerimientos de una nueva tarea parecieran ser más frágiles en los niños de bajo rendimiento, viéndose afectadas algunas funciones psíquicas tales como la memoria, percepción, lenguaje y formación de conceptos, como ya lo postuló Rappaport (como es citado en Garber, 1991) en sus investigaciones.

Siguiendo con los aspectos dinámicos de la historia, y en relación a las diferencias en torno a las interacciones y roles de los personajes, llama la atención la menor disponibilidad de los padres en el grupo de alto rendimiento y la tendencia a la inversión de roles, quedando los personajes infantiles en repetidas ocasiones con el rol del adulto y parentalizado, a diferencia de las interacciones y roles en el grupo de bajo rendimiento en que se observa una mejor diferenciación de los mismos y una mayor disponibilidad de los padres hacia los personajes infantiles y sus necesidades.

Lo anterior podría comprenderse a la luz de los postulados teóricos expuestos, en tanto una tendencia a la continua presencia de los objetos parentales en los niños con menor rendimiento en oposición a los de alto. Es en la falla de sus funciones en que los personajes infantiles desarrollarían su autonomía e independencia, pudiendo alimentar su sentimiento de competencia, narcisismo, y tomar una posición activa, quedando a momentos el adulto devaluado en su rol y capacidad. En ocasiones el adulto, entendiéndose madre o adulto que cumple con la función, falla en su capacidad de empatizar con las necesidades del hijo o se encuentra absorto con las propias necesidades y deseos, siendo a momentos incapaz de cumplir con su rol, quedando puesta en el personaje infantil la competencia, capacidad y actividad, al menos momentáneamente. Parece notorio que los niños de alto rendimiento cuentan con un mayor sentido de competencia y tienden a internalizar los vínculos con los adultos de manera más horizontal, en tanto habría una mayor posibilidad de identificarse con su rol. Viene al caso reflexionar acerca de las características del vínculo en la realidad, entre los niños y niñas y sus padres en uno y otro grupo, siendo posible pensar que los padres de aquellos niños con mayor sentido de competencia, permiten más fácilmente ser puestos en el lugar de quién no sabe o no puede, para que sus hijos puedan acceder a éste lugar fálico de conocimiento y poder. Por el contrario, es posible pensar que aquellos niños

que tienen más dificultades para acceder a este lugar, tienen vínculos en los que los lugares están más rígidamente definidos, y padres a los que se les hace más difícil renunciar a sus lugares de omnipotencia. De esta forma pareciera más posible apropiarse del conocimiento y del saber cuando los vínculos permiten ocupar aquel lugar.

Relacionado con lo anterior, también habrían diferencias en los vínculos fraternos y cuánto los padres intervienen en los conflictos presentados. En el grupo de alto rendimiento los vínculos fraternos y entre pares tienden a ser más competitivos y los conflictos se resuelven en ausencia de los adultos, a diferencia del grupo de bajo en el que es más común que los adultos intervengan o que no esté presente la rivalidad. Esto puede comprenderse como otra manifestación de lo discutido recientemente, como padres cuya presencia y disponibilidad tiene más interrupciones. Por otro lado la tendencia a establecer vínculos de competitividad entre pares puede relacionarse con los esfuerzos realizados por obtener mejores resultados académicos, también en un esfuerzo por complacer exigencias superyocias, en un funcionamiento más sobreadaptado y muy centrado en las exigencias externas internalizadas, tema que se discutirá más abajo.

En relación a vínculos internalizados, angustias y defensas, una de las principales diferencias encontradas tiene relación con el vínculo internalizado con los objetos parentales. En el grupo de alto rendimiento hay vínculos con los objetos parentales con primacía de lo amoroso, sin embargo pareciera sentirse una menor disponibilidad de los padres en su función calmante y nutricia que en el grupo de bajo rendimiento, en el que la presencia es más continua y constante. En el primer caso se generaría un espacio de ausencia en el que el niño toma un rol activo, y puede *involucrarse* en la realidad, invistiéndola, comprendiéndola y manipulándola, estando más en control de su propia satisfacción y de generar un reencuentro con el objeto. Por el contrario, en el grupo de menor rendimiento hay un funcionamiento más dependiente y pasivo, necesitándose objetos más presentes y disponibles para calmar las angustias.

En este punto se hace pertinente traer algunos de los desarrollos teóricos expuestos más arriba, en tanto estas fallas tendrían relación con ausencias, versus presencia continua de padres, pareciendo ser necesarias ciertas experiencias de frustración en el vínculo con el objeto materno. Así, la investidura de la realidad externa pareciera dificultarse en una continua presencia de la madre, en la total disponibilidad de ésta, ya que se hace más difícil salir de la ilusión del estado simbiótico, paso necesario para acceder a la zona intermedia de la experiencia; la zona transicional. Es la ausencia del objeto anhelado lo que conduce al reconocimiento del otro como externo, distinto y

separado, siendo necesario el enlace de representaciones, lo que hace surgir el proceso de pensamiento y simbolización (Winnicott, 1971). Así, podría comprenderse cómo las características que adquieren los vínculos pueden relacionarse con el rendimiento escolar, si consideramos éste como una posible manifestación del interés por el mundo y la posibilidad de comprenderlo y manipularlo. Por otro lado es sólo en la ausencia de la madre donde se puede adquirir la experiencia de la propia competencia, experiencia de la que los niños de bajo rendimiento se encontrarían más carentes, por aun funcionar en un estado más simbiótico, pasivo e infantil.

Otra de las importantes diferencias encontradas, tiene que ver no tanto con el tipo de angustia sentida sino con el modo de afrontamiento de las mismas, ya que si bien en el grupo de bajo rendimiento hay una mayor tendencia a sentir angustias de separación y abandono, lo llamativo tiene que ver con el manejo de los afectos, más que con su presencia o ausencia. De esta forma frente a angustias de abandono, separación o amenaza, los niños del grupo de alto rendimiento tienden a ocupar más defensas de tipo obsesivo de orientación a la acción, generación de estrategias, aislamiento afectivo, defensas narcisistas o hipomaniacas. A diferencia de lo anterior, los niños de bajo rendimiento frente a las mismas angustias ocupan defensas más infantiles y regresivas volviendo a un funcionamiento más dependiente. Así, es posible pensar que los niños de alto rendimiento intentarían el manejo de las angustias mediante intentos por controlar y manipular la realidad de manera activa, a diferencia de los de bajo que esperan una reunión con el objeto calmante, con más dificultades para aceptar la pérdida del estado indiferenciado con el mismo. Lo anterior se encontrarían en sintonía con algunos de los resultados de la investigación llevada a cabo por Dudek y Lester (como es citado en Garber, 1991) en relación a la retracción a la pasividad de aquellos alumnos con mal rendimiento escolar, o los de Edith Buxbaum (op. cit.) en relación a ciertas dificultades para funcionar de manera autónoma.

Con respecto a los intentos de resolución, las diferencias encontradas siguen la misma línea de lo ya planteado en términos de una resolución activa versus pasiva de los conflictos. Así, en el grupo de alto rendimiento se encontró una marcada tendencia a la resolución activa por parte del personaje infantil, a diferencia del grupo de bajo rendimiento en que se encontraron menos intentos activos por resolver las situaciones, quedando la actividad y omnipotencia puesta en los objetos parentales.

Sintetizando, los resultados acá planteados, podrían comprenderse como una diferencia en relación a la vivencia de sí mismo como sujeto; pareciera que aquellos niños y niñas con un mayor rendimiento tendrían más posibilidades de experimentarse a sí mismos como seres separados de sus padres y por tanto, parecieran estar más conscientes de su posibilidad de actuar e influir en la realidad. Lo anterior parece estar relacionado con aspectos vinculares, desde una perspectiva Winnicotiana, en tanto la posibilidad de generar un espacio transicional siendo uno de los principales representantes de éste el pensamiento y la creatividad, sólo en tanto se dé un adecuado equilibrio entre presencia y satisfacción y paulatina ausencia y frustración, en sintonía con las crecientes capacidades del niño para comprender las ausencias, calmarse a sí mismo e intervenir en la realidad, la que a su vez sólo comienza a aparecer en la medida en que la madre también desaparece momentáneamente y se tiene la experiencia de la insatisfacción y frustración (PanceiraPlot, 1997). Así, es posible pensar que los niños y niñas de menor rendimiento tendrían menos posibilidades de vivir la frustración y satisfacerse a sí mismos, ya sea por una mayor tendencia a la presencia continua de los padres, o por frustraciones muy tempranas, todo cuanto reduciría la posibilidad de experimentarse a sí mismos como activos y competentes y la realidad manipulable y manejable.

Desde una perspectiva más Kleiniana, pareciera que el rendimiento escolar podría relacionarse con la posibilidad de tolerar la ausencia y pérdida del objeto, esto es, con la posibilidad de elaborar las necesarias angustias depresivas y aceptar la pérdida del objeto, siendo éste trabajo el esencial para el desarrollo del pensamiento, el que tendría como fin primero representar a la madre y así aliviar las angustias depresivas, proceso que se encontraría interferido o dificultado en los niños de menor rendimiento. Así, pareciera que la realidad y la posibilidad de investirla, el disfrutar con los propios procesos de pensamiento y creación y de vivirse a sí mismo como activo y competente, tuviera relación con la posibilidad de interesarse también por lo que ocurre en la escuela y los contenidos que allí se entregan, siendo ésta una manifestación de procesos psíquicos mucho más profundos y tempranos.

Junto a lo anterior, se hace necesario preguntarse también por otras características del funcionamiento psicológico de los alumnos con alto rendimiento, ya que en algunos de ellos también se observan algunos elementos neurotizantes, tales como una marcada tendencia a la sobreadaptación, a asumir roles adultos, y a vivir con vergüenza y culpa los propios aspectos más

vulnerables, dependientes e infantiles. Asimismo podría ser que éstos niños desarrollen una sobreconsideración a la realidad y sus exigencias en desmedro del mundo interno y las propias necesidades, tendiendo a funcionar de manera complaciente y sobreadaptada, con altas exigencias superyoicas. Esto además en consideración a lo planteado por Follari (como es citado en Elgarte, 2010) en relación a que muchas veces la neurosis de estos niños es funcional a los fines de la institución, siendo no vistos y reforzados por la misma. Así el excelente rendimiento escolar sería un síntoma no visto, y no considerado como tal, en tanto refuerza el narcisismo de profesores, padres y de los mismos niños y niñas.

En relación a los resultados acá encontrados y las posibles contribuciones a la psicología infantojuvenil, éstos parecieran tener que ver fundamentalmente con una reafirmación de la importancia de considerar aspectos psicológicos más profundos a la hora de pensar en el rendimiento escolar y sus manifestaciones en cada niño. Se refuerza la importancia de los aspectos vinculares en el rendimiento escolar y cómo éste es una manifestación de un proceso que ha comenzado tempranamente en el vínculo entre el niño y la madre, que continúa evolucionando en el tiempo. Asimismo parece importante fortalecer las instancias de diálogo entre los profesionales de la educación y la psicología y psicoanálisis, con el fin de ampliar la mirada que se tiene del niño que aprende, y comprender el proceso de aprendizaje como influido por más factores que sólo los conscientes, observables y voluntarios.

Por lo tanto, pareciera que los psicólogos tenemos más que decir cuando un niño es enviado a tratamiento psicopedagógico y reforzamiento escolar, no devaluando éste tipo de tratamientos y su utilidad, pero advirtiendo acerca del correlato psicológico e inconsciente del problema, y la necesidad de también ver esta arista, muchas veces invisibilizada. Otro de los principales aportes tiene que ver con la realización de una investigación con población chilena en relación a esta temática, en consideración a la actual escasez de las mismas.

Con respecto a las limitantes de la presente investigación, una de las principales tiene que ver con las características de la muestra, considerando lo reducido del tamaño de la misma y lo homogéneo de ésta, lo cual no permite generalizar los resultados ni sacar conclusiones demasiado definitivas, ya que con todo, el tema de los fracasos escolares es uno de aquellos que presentan gran dificultad en su resolución en la instancia terapéutica (Waserman, 2006), por lo mismo será mejor aproximarse a estos hallazgos con un optimismo reservado. Así, se cree que el principal

mérito de la presente investigación tiene que ver con el planteamiento de algunas preguntas en relación a esta temática, más que la obtención de conclusiones definitivas.

En concordancia con lo anterior, y en relación a futuras investigaciones se plantea la necesidad de realizar nuevas investigaciones con muestras más amplias y diversas, tanto en edades, como en términos socioeconómicos y culturales, con el fin de encontrar resultados más generalizables.

Por otro lado, y considerando que una de las conclusiones del presente estudio tiene que relación con la importancia de los aspectos vinculares, se considera un valioso aporte estudiar este tema en mayor profundidad, complementando los elementos internalizados con aquellos relacionales.

VIII. Referencias Bibliográficas

- Albamonte, M. A., Bermejo, V., Ferrándiz, C., Guijarro, F., Montes, I., Palop, M. D., & Sánchez, M. (1991). La importancia de la simbolización en los procesos de aprendizaje. Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*(11), 109-136.
- Arvelo, L. (2003). Función Paterna, Pautas de Crianza y Desarrollo Psicológico en Adolescentes: Implicaciones Psicoeducativas. *Acción Pedagógica* (12), 1.

- Baringoltz, S., Frank, R., & Menéndez, F. (1979). *El CAT en el psicodiagnóstico de niños*. Bs. As.: Ediciones Nueva Visión.
- Bleichmar, S., (2009). *Inteligencia y simbolización*. Buenos Aires: Paidós.
- Calvo, F. (1988). *Fracaso/Éxito escolar. Análisis y Vías de Solución*. España: Ediciones Itxaropena, S.A.
- Casas de Pereda, M. (1999) Trabajo de la Latencia. *En el Camino de la Simbolización: producción de sujeto psíquico* (pp. 99- 109). Buenos Aires: Paidós.
- Casas de Pereda, M. (2006) La Sexualidad Infantil. “Tres ensayos”. Vigencia y actualización. *Psicoanálisis APdeBA*, XXVIII (1), 93- 106.
- Coca Ferrufino, S. D., & Unzueta Nostas, C. (2011). Un abordaje en Psicoanálisis de las Dificultades de Aprendizaje desde el concepto de síntoma. *Revista AJAYU*, 3 (1)pp. 1 - 14.
- Cordié, A., (1994) La Demanda y el Deseo. *Los Restrasados No Existen; Psicoanálisis de niños con fracaso escolar* (pp. 27- 36). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Cordié, A., (1994) *Inteligencia y debilidad Mental Desde una Perspectiva Psicoanalítica; Psicoanálisis de niños con fracaso escolar* (pp. 27- 36). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Doltó, F. (1992). *La dificultad de vivir*, vol. 2. Barcelona, Gedisa.
- Freud, S., (1905) Tres ensayos de una teoría sexual. *Sigmund Freud: Obras Completas Tomo 2* (pp. 1169 - 1230). España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Freud S., (1907) La Ilustración Sexual del Niño. *Sigmund Freud: Obras Completas Tomo 2* (pp.1244- 1248). España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1921). *Más allá del principio de placer: psicología de las masas y análisis del yo y otras obras*. Amorrortu.
- Freud S., (2007) Teorías Sexuales Infantiles. *Sigmund Freud: Obras Completas Tomo 2* (pp. 1262- 1271). España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Garber, B. (1991) The analysis of a learning disabled child. *The Annual of Psychoanalysis* 19 (127- 150).
- Garrido-Lecca M., Figueroa M. (1992) *Dificultades en el proceso de Identificación y bajo rendimiento escolar visto a través del psicodiagnóstico de Rorschach*, XI (1 y 2).

- Janin, B., (2013) El Aprendizaje y sus Avatares. *El Sufrimiento Psíquico en los Niños* (pp. 89 - 125). Buenos Aires: Noveduc.
- Jarvis, V. (1969) Learning Disability and its relation to normal fantasy formation. *The Psychoanalytic Review* (56 b) pp. 288-298.
- Klein, M., (1921) El Desarrollo de un niño; *Obras Completas Melanie Klein, Tomo 1: Amor, Culpa y Reparación*. (pp.15 - 65) Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (1924) Los efectos de las situaciones tempranas de ansiedad sobre el desarrollo sexual de la niña. *Obras Completas Melanie Klein, Tomo 2: El Psicoanálisis de niños* (pp. 206-248) Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (1931) Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual. *Obras Completas Melanie Klein, Tomo 1: Amor, Culpa y Reparación* (pp. 241- 252) Buenos Aires: Paidós.
- Liss, E. (1955) *Motivations in Learning*. *The Psychoanalytic Study of the Child*. (X) pp. 100 -116.
- Maladesky, F. (2004) *Diagnóstico en Niños: Vínculos y Prevención*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Mannoni, M. (2012). *El niño retardado y su madre*. Buenos Aires: Paidós.
- Mendoza, M. A. G., & Angel, M. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20.
- Micca, L. (2006). Problemáticas del aprendizaje en el niño: Una mirada psicoanalítica. *Archivos argentinos de pediatría*, 104(3), 240-245.
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Palma, E., & Tapia, S. (2006). De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender. *Revista de Psicología*, 15 (2) pp. 95- 111.
- Ramírez, H. (2010). Psicoanálisis y proceso de aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9).
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E.(1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.
- Rubenstein, B., Levitt, M. (1977). *Learning disabilities as related to a special form of mothering*. *The International Journal of Psychoanalysis*. (59) pp. 45-55.

- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. (s.f.). Recuperado el 2 de Diciembre de 2014 de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/>
- Tonon, G. (2011). La Utilización del Método Comparativo en Estudios Comparativos en Ciencia Política y Ciencias Sociales. *Kairos: Revista de Temas Sociales*, 15 (27) pp. 1-12.
- Vidal i Jorda, M, (2001). Discurso, Síntoma e Institución Educativa. *Antroposmoderno*, 1, 1-5
- Waserman, M., (2006) Operaciones Conjuntas Sobre el Fracaso Escolar. *Cuestiones de Infancia*. 6, pp.44-59.
- Winnicott, D., (1979) Objetos Transicionales y Fenómenos Transicionales. *Realidad y Juego* (pp. 17- 45). Barcelona: Editorial Gedisa.

ANEXOS

A continuación, y en consideración a la extensión de la presente investigación, se exponen dos protocolos de cada uno de los grupos con sus respectivos análisis por categoría.

Grupo de Alto Rendimiento

Sigríð

LAMINA 1

Son pollitos?...ellos estaban preparando esta comida para su mamá porque está de cumpleaños y estaban en la mesa esperándola para una sorpresa y cuando la mamá llegó se sorprendió mucho y se lo comió todo.

LAMINA 2

Ellos estaban jugando pero llegó el osito más chiquitito y empezó a pelear con él y empezaron una pelea y empezaron a tirar la cuerda para ver quien ganaba la pelea. Él lo ayudó porque era su hermano, él vino a ayudar a su hermano chico para que pudiera ganar y al final ganó la pelea él con el hermano menor y el que perdió se fue enojado para su casa.

LAMINA 3

Es un león?...este león era el mayor de la familia y una vez se fue a meter a su silla a pensar cómo eran sus hijos y sus nietos porque él nunca los conoció porque la leona se los llevó porque se había peleado con el león abuelo y cuando se empezó a imaginar a sus nietos, se los imaginaba igual a él los hombres e igual a su esposa las mujeres. Pero como nunca los pudo conocer no quiso pensar más y quiso quedarse ahí sentado mirando un bello paisaje.

LAMINA 4

Ella era una cangura que iba a ir a buscar comida con su hijo bebe y su hijo mayor. Ella decía que quería ir caminando pero la hija mayor le insistió que mejor en el mono patín. Como la hija estaba molestando tanto a la mamá e insistiendo tanto la mamá le tuvo que decir que sí. Fueron a buscar la comida y la mamá iba muy rápido porque estaba muy enojada con su hija, y desde donde estaba vio salir humo de su casa y se fue corriendo y dejó a la hija sola y la niña, como no se sabía el camino a casa, siguió el camino del humo. Cuando llegó a su casa le preguntó a su

mamá porque estaba saliendo humo y la mamá le respondió que porque ella (niña) había encendido la chimenea cuando iban saliendo y la mamá le preguntó porqué y la niña le dijo que para calentar la casa porque allá hacía mucho frío y no quería que su hermano chico se enfermara. Después la mamá con la comida que fue a buscar preparó una rica cena y los dos se disculparon y no pelearon más.

LAMINA 5

Había una mamá que tenía que ir a estudiar a su escuela y dejó a sus dos bebés osos en su cuna. Los dos bebés no sabían qué hacer y uno le dijo a su hermanito que quería ir a buscar a su madre y el otro hermanito le dijo que no porque se podía pegar muy fuerte en la cabeza y podía morir, pero lo quiso hacer igual y correr peligro. Cuando se bajó no le pasó nada y le dijo a su hermano que donde quedaba la escuela, y el hermano le dijo que no sabía. Y se puso su abrigo y sombrero para que no le diera frío y se llevó el teléfono de la casa para poder llamar a su hermano. Le dejó el teléfono de su madre, y su madre se había llevado el teléfono de su papá porque el papá tenía teléfono en su oficina donde trabajaba.

Salió y llamó a su hermana y le preguntó “sabes dónde queda la oficina de mi padre?” y el hermano le dijo que quedaba en la esquina doblando a la derecha en el edificio 143 piso 1 oficina 8. Fue a buscarlo y su padre había ido a buscar a su madre a la universidad y le preguntó a uno de sus compañeros de trabajo si sabía dónde quedaba la universidad y le contestó que sí, y le dijo que él lo llevaba. Lo llevó, lo dejó ahí y se fue. En la entrada estaba su madre y su padre y cuando los vio, les dio un fuerte abrazo y les dijo que estaban muy preocupados por ellos y le dijo que iban a ir a casa a abrigarse porque hacía mucho frío (niño) y a dormir porque ya era de noche. Fin.

LAMINA 6

Eran tres osos, mamá, papá e hijo que estaban en su cueva porque era invierno y tenían que invernar, pero el hijo menor le preguntó a su padre “Pero porqué no hemos ido a buscar comida si tenemos que invernar?” y él le dijo que ahora iba a ir a buscar la comida. Le preguntó si lo

podía acompañar pero le dijo que no porque podía correr peligro y se quedó cuidando a su madre para que estuviera más calentita y no se enfermara para la invernación. Llegó su padre y les dijo que encontró muy poca comida porque todos los osos se la habían llevado. Trajo solo 3 manzanas y un poco de carne porque fue lo único que encontró. La madre le dijo que era muy poca comida y no le iba a alcanzar para todo el invierno, pero el hijo dijo que él sabía de una parte donde había mucha comida. El padre le preguntó dónde quedaba esa parte y el hijo le respondió “por eso te quería acompañar, para mostrarte esa parte”. Cuando llegaron habían muchas manzanas, carne fresca y la comida que les gustaba a ellos. El padre fue a buscar a la casa una bolsa para traer mucha comida. La madre le dijo que estaba muy feliz porque podrían pasar el invierno con mucha comida y muy calientitos junto a sus hijos.

LAMINA 7

Había una vez una selva que no todo el mundo conocía, solamente el tigre blanco que vivía en la selva, era el más feroz de todos. Pero un mono se quiso enfrentar a él con sus tres amigos de la selva. Se enfrentaron y murieron dos, y quedaron solamente su amigo Ralph y él. Llevaron armadura y espadas para poder defenderse, pero el tigre era demasiado feroz y fuerte y les desarmó todo. El amigo de Ralph conocía a la reina de la selva, él le preguntó para que le iba a servir traer a la reina Masitu. Él (Ralph) le dijo que el tigre estaba enamorado de la reina y que si la traía no iba a querer pelear e iba a querer conquistar a la reina de la selva, y desde entonces la reina empezó a estar con él (tigre blanco) y desde entonces el tigre no fue nunca más malo y empezó a hacer amigos ya ser feliz, porque él no era feliz sin amigos y era muy solitario y triste.

LAMINA 8

Había una familia de cuatro integrantes, papá, la hermana del papá, la mamá y el hijo. El hijo le preguntaba a su mamá porque había muerto la abuela Charlotte, que la tenían en un cuadro de su casa, y le empezó a decir que la abuela Charlotte fue muy importante para nosotros, que hay que ser respetuosos con las personas mayores y menores, y el hijo le preguntó “¿Para qué sirve ser respetuoso con las personas?” y la mamá le dijo que le iba a servir para ser destacado

en su mundo cuando grande, y mientras tanto el papá con su hermana estaban comentando de que porqué el hijo era tan desordenado. Y le dijo la hermana “porque tal vez nunca supo lo que nos enseñó la abuela Charlotte”, mientras tanto la madre le enseñaba lo mismo que decía la hermana, las cosas que le enseñó la abuela Charlotte. Pero lo que no sabía la hermana era que la madre se lo estaba enseñando. Al día siguiente le quiso contar al hijo para que sea una persona buena, y la hermana lo que nunca supo es que la mamá ya se lo había contado, y el niño le dijo que ya se lo había enseñado a él. Pero la hermana decía que quería solamente para tontear y portarse mal. Pero el niño ya era más obediente y su aspecto era más formal y no tan desordenado y la hermana ahí se dio cuenta que el hijo había seguido todo lo que le había enseñado la abuela Charlotte e iba a ser un buen miembro de la familia.

LAMINA 9

Había una niña llamada Agustina y que era una coneja que nunca conoció a su mamá ni a su papá pero si conoció a una ratoncita que le dio una casa y una cama muy cómoda para que pueda vivir tranquila. Pero la ratoncita una vez le dijo que iba a ir a buscar comida y nunca volvió. Ella se quedó mirando la puerta para ver si algún día volvería, pero lo que ella no sabía era que la ratoncita era la mejor amiga de su madre, entonces la ratoncita había ido a buscar a su madre para que la conociera porque la madre la había dejado sola porque tenía que hacer trámites muy importantes y la habían raptado. Pero la amiga hizo una demanda y la pudieron liberar. Cuando la liberaron le contó que su hija estaba viviendo con ella y cuando la fue a ver le preguntó que cómo estaba y que porqué nunca quiso saber de mi (mamá a niña) que por qué la niña nunca había querido ir a buscar a su mamá, pero la ratoncita le dijo que ella estaba muy preocupada y que no quería perderse igual que su mamá, y la hija le dijo que estaba muy bien lo que había hecho y que ahora iban a poder vivir las dos juntas y olvidar lo que había sucedido en el pasado.

LAMINA 10

Había una mamá perrita con su hijo. Su hijo tenía tres años y no sabía ir al baño pero sabía hablar y entonces él le dijo que él podía ir al baño solo pero la mamá no lo dejaba porque podía

manchar el baño. Entonces el hijo se enojó mucho con la madre y se escapó de la casa. La mamá no pensó en nada mejor que llorar, no quiso ni siquiera almorzar. Pero no sabía en lo que se había metido, pero la llamó su hermana y le dijo que su hijo estaba en su casa llorando porque su madre no quería dejarlo ir al baño, pero la hermana tampoco comprendía por qué quería hacer eso él. Entonces también se enojó mucho con la hermana de su mamá y su mamá y se fue a un bosque que nadie conoce y ahí habían serpientes que te mordían y te dejaban muy fea para toda la vida, y lo mordió una serpiente.

Como él se sabía el camino a casa fue donde su madre y le dijo que nunca más lo iba a hacer y su mamá le dijo que él había comprendido una muy buena lección. Entonces la mamá como agradeciendo que su hijo estaba bien, porque la mordedura de serpiente no había sido grave, le hizo una rica cena y un queque con chips de chocolate y un té caliente porque ya estaban en invierno.

Lámina 1

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1.Percepción contenido animal	Adecuada, pollitos con su mamá
2.Percepción de contenido de realidad	Adecuado, mesa implícita
3.Percepción de la acción	Adecuado, sentados en la mesa, celebrando

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Antes durante y después, sin embargo son tiempos inmediatos.
5.Coherencia y Lógica	Adecuada.
6.Características del lenguaje empleado	Simple, poco elaborado sin embargo utilizado de manera apropiada y sin cometer errores Apropiado a la edad
7.Capacidad Creativa y	Se adecúa al cliché, realizando una historia breve y centrada en el

adecuación al clisé	estímulo ajustándose a la tarea.
---------------------	----------------------------------

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8. Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	Los roles se encuentran invertidos en tanto son los hijos quienes gratifican oralmente a la madre, interactuando a través de la oralidad. Los hermanos actúan en conjunto para gratificar a la madre. La problemática básica gira en torno a la gratificación de la madre.
9. Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas	Vínculo con un objeto materno que debe ser gratificado y que toma lo dado con voracidad. La principal ansiedad es depresiva de pérdida del afecto del objeto y la defensa utilizada tiene que ver con la sobreadaptación y complacencia de la madre.
10. Intentos de solución	La hija toma el rol maternante y gratifica a la madre, frente a lo que la madre toma el rol infantil y es gratificada.

Lámina 2

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1. Percepción contenido animal	Adecuado, tres osos.
2. Percepción de contenido de realidad	Adecuado
3. Percepción de la acción	Adecuado: Jugando y compitiendo

Categoría 2: Historia como Tarea

4. Secuencia Temporal	Adecuado: antes, durante y después.
5. Coherencia y Lógica	En general adecuada en tanto se entiende el sentido general de la historia, sin embargo en un momento no queda claro quién ayuda a

	quién.
6.Características del lenguaje empleado	Adecuado a la edad.
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Se adecúa al cliché en la percepción del estímulo y temática de la historia desarrollada, con una adecuada capacidad de fantasear.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8. Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	<p>La interacción de los personajes es a través del juego competitivo y las alianzas. Hay una interacción de colaboración entre hermanos. El hermano menor colabora con el mayor logrando ganar, siendo ésta una ayuda valiosa y significativa, y aquel que pierde queda frustrado y solitario.</p> <p>La problemática básica tiene que ver con la competencia y la formación de alianzas fraternas, con el perder y el ganar.</p>
9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas	<p>La dinámica inconsciente interpretada tiene relación la rivalidad fraterna. El personaje infantil adquiere un rol protagónico y decisivo.</p> <p>La principal ansiedad tiene que ver con contactarse con aspectos más devaluados e impotentes.</p> <p>Las defensas ocupadas tienen relación con el control omnipotente</p>
10.Intentos de solución	<p>El conflicto se resuelve mediante la toma de una posición activa del personaje infantil. La conflictiva se soluciona mediante el triunfo de los aliados sobre el personaje solitario, quien a su vez queda frustrado y se mantiene en su posición de aislamiento.</p>

Lámina 3

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1.Percepción contenido animal	Parcialmente adecuada, en tanto percibe al león, sin embargo omite al ratón. Incluye más personajes en el relato.
2.Percepción de	Adecuado, percibe silla, pipa.

contenido de realidad	
3.Percepción de la acción	Adecuado. León sentado pensando.

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Antes, pasado remoto y después.
5.Coherencia y Lógica	La historia es coherente
6.Características del lenguaje empleado	Apropiado a la edad
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Se adecúa parcialmente al clisé en tanto percibe apropiadamente el estímulo, sin embargo la temática de la historia creada tiende a alejarse del clisé. Buena capacidad de fantasear creando una historia original pero alejada del clisé.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8.Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	El león es visto como melancólico, abandonado y replegado en la fantasía. La interacción es de conflicto y abandono. La problemática básica es el abandono y la soledad luego de un conflicto marital.
9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas	Hay una sobreidentificación con la figura masculina parental, quien queda abandonado y a quien se le prohíbe mantener el vínculo con sus hijos. La figura femenina es internalizada que quita y abandona, la pareja internalizada como en separación luego de un conflicto quedando el objeto masculino como abandonado y en pérdida. Las principales ansiedades son depresivas de pérdida y de abandono. Las defensas utilizadas son el repliegue a la fantasía y la disociación.
10.Intentos de solución	No hay una real solución del conflicto sino más bien una disociación de las ansiedades depresivas y un intento de negación de la pérdida.

Lámina 4

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1.Percepción contenido animal	Adecuada; Canguro con dos hijos
2.Percepción de contenido de realidad	Adecuada
3.Percepción de la acción	Adecuada

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Adecuada
5.Coherencia y Lógica	Adecuada, la historia sigue un claro hilo conductor a lo largo de su desarrollo.
6.Características del lenguaje empleado	Buen uso del lenguaje.
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Se adecúa al cliché. Logra fantasear y realizar una historia con gran creatividad y originalidad, en la que los propios aspectos internos están representados.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8. Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	El personaje infantil con el que se identifica la niña demanda de manera enérgica sus deseos y no se conforma al mandato materno, logrando lo que desea, lo que sin embargo conlleva el castigo de la amenaza de abandono. Frente a esta situación el personaje infantil logra ocupar sus propios recursos y reunirse con la madre afrontando muy adaptativa y eficazmente la situación de angustia y amenaza. La figura materna reprende y castiga.
---	--

	<p>Hay inversión de roles ya que es el personaje infantil quien debe cuidar y quien se encarga de satisfacer a su hermano y proveerle un ambiente gratificante, debiendo por tanto adoptar un rol muy activo. No obstante, más tarde es la madre quien gratifica, quedando su rol algo confuso. Luego del conflicto es posible el reencuentro.</p> <p>La problemática básica tiene relación con una madre poco perceptiva y empática con las necesidades de sus hijos y egocéntrica, frente a lo que la hija debe adoptar un rol activo, invirtiéndose los roles.</p>
9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas	<p>Vínculo con figura materna que cede a deseos y demandas, sin embargo castiga y abandona. Madre no gratifica o es ambivalente, permite pero castiga al mismo tiempo. Posteriormente se fantasea una reparación del vínculo con la madre.</p> <p>Las principales ansiedades son las de abandono, las que se manejan mediante el uso de pensamiento racional y lógico, logrando aislarse la angustia para resolutivamente.</p>
10.Intentos de solución	<p>La niña intenta hacerse cargo de roles maternos para solucionar el conflicto satisfaciendo sus necesidades y las de su hermano.</p> <p>El conflicto con la madre lo resuelve mediante la promesa de “no pelear más” entre ambas, sin embargo no hay un real reconocimiento de la madre de las acciones de la niña ni un redefinición de los roles.</p>

Lámina 5

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1.Percepción contenido animal	Adecuado; dos osos bebés. Se omiten las figuras que se sugieren en la cama matrimonial, sin embargo padres son incluidos en el relato.
2.Percepción de contenido de realidad	Adecuado, implícitamente se ve la cuna y el interior de una habitación.
3.Percepción de la acción	Ositos solos

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Adecuada; antes, durante y después.
5.Coherencia y Lógica	La historia es lógica y coherente, llamando la atención la capacidad para mantener un hilo conductor en una historia rica en detalles, personajes y acciones.
6.Características del lenguaje empleado	Muy buen uso del lenguaje. Llama la atención la utilización de números exactos dando cuenta de un funcionamiento obsesivo.
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Se adapta al clisé y al mismo tiempo logra fantasear utilizando sus propios objetos internos y crear una historia marcadamente original y rica en detalles.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8.Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	<p>Se observa marcada inversión en los roles con la figura materna; es la madre quién va a la escuela y los hijos se quedan solos y angustiados. Es el personaje infantil quien debe tomar un rol muy activo y por medio de la utilización de sus propios recursos cognitivos logra reencontrarse con la madre y el padre, quienes son “huidizos”, difíciles de encontrar. Por otro lado es el personaje infantil quien manifiesta a los padres preocupación, y ordena ir a la casa, abrigarse, dormir, etc, observándose una clara inversión de roles y adopción de comportamientos adultizados y sobre adaptados por parte de la niña. Por otro lado no hay en ningún momento de la historia una expresión de enojo o rabia hacia los padres por haber dejado sólo ni tampoco reconocimiento de estos sentimientos.</p> <p>La problemática básica gira en torno al abandono de los padres y la necesidad de generar estrategias de reencuentro mediante una posición muy activa.</p>
9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas	Se observa un vínculo con un objeto materno abandonante por estar satisfaciendo sus propias necesidades y deseos, y un objeto paterno secundario y sólo preocupado de la madre. Producto de la angustia

	<p>generada en la separación, se adopta un rol activo y se desarrolla el pensamiento lógico, con el fin de generar un reencuentro.</p> <p>La principal ansiedad es la de ser abandono, ser dejado sólo, frente a lo que se ocupan defensas de aislamiento afectivo y un giro a una posición activa privilegiando al pensamiento resolutivo y lógico.</p>
10.Intentos de solución	Los intentos de solución por parte de la niña consisten en una activa búsqueda de sus padres por medio de acciones lógicas y persistentes y sobre adaptada.

Lámina 6

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1.Percepción contenido animal	Adecuado
2.Percepción de contenido de realidad	Adecuado
3.Percepción de la acción	Adecuado

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Adecuado
5.Coherencia y Lógica	Lógica
6.Características del lenguaje empleado	Buen uso del lenguaje. Incluye diálogos.
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Se adecúa al clisé y al mismo tiempo realiza historia con evidente originalidad y creatividad.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8. Descripción de la	Nuevamente hay una inversión de los roles, siendo el hijo quien se
----------------------	--

<p>Interacción, roles, problemática básica.</p>	<p>encuentra preocupado y advierte al padre de la falta de alimentos, y quien más tarde queda al cuidado de la madre, percibida como pasiva y vulnerable.</p> <p>Por otro lado el padre es poco eficiente en su labor proveedora necesitando al hijo para encontrar los alimentos.</p> <p>La problemática básica tiene relación con la satisfacción de necesidades y la tendencia a tener un rol activo en la misma.</p>
<p>9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas</p>	<p>Vínculo con figuras parentales percibidas como poco activas, a las que hay que cuidar, recordar y ayudar en sus funciones parentales.</p> <p>Hay desconfianza en que la figura adulta logrará cuidar y cumplir su rol, por lo que el hijo debe tomar un rol activo. El padre aparece como castrado en su potencia y es el personaje infantil quien queda en una posición fálica y de gratificación narcisista. Al mismo tiempo cargado de responsabilidad y muy a cargo de la familia. Es el niño, no el padre, quien <i>sabe</i>, quedando el hijo en una posición triunfante y como el héroe. Lo anterior también podría indicar un conflicto de rivalidad fálica con la figura paterna y un intento defensivo de devaluar y castrar.</p> <p>Las principales ansiedades tienen que ver con el no tener, quedar en una situación de desprovisión, de no ser cuidado, ansiedades en relación a que las figuras parentales no cumplirán su rol, generándose un estado de alerta constante.</p> <p>Las defensas ocupadas tienen relación con la sobreadaptación y adopción de responsabilidades parentalizadas, mediante el uso de defensas narcisistas.</p>
<p>10.Intentos de solución</p>	<p>El conflicto se soluciona mediante la adopción del hijo de funciones parentales, haciendo a los otros reconocer lo valioso de su saber. Por medio de la acción del hijo la familia queda reasegurada en la satisfacción de sus necesidades.</p>

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1.Percepción contenido animal	Adecuada: Tigre y mono. Añade otros personajes en la historia.
2.Percepción de contenido de realidad	Adecuado: selva
3.Percepción de la acción	Animales enfrentándose agresivamente.

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Adecuada
5.Coherencia y Lógica	Coherente
6.Características del lenguaje empleado	Muy buen uso del lenguaje logrando crear un relato rico y coherente.
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Se adecúa al clisé en la temática de la historia y percepción del estímulo, sin embargo logra fantasear creando una historia original.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8. Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	<p>Los personajes interactúan a través del enfrentamiento y la agresión, y más tarde a través de la seducción.</p> <p>El personaje infantil que queda representado en el mono enfrenta activamente al tigre, para lo que busca ayuda y protección. El tigre es marcadamente agresivo y amenazante, y al mismo tiempo tiene un aspecto vulnerable y solitario, disminuyendo la agresión el contacto íntimo y amoroso con otros.</p> <p>La problemática básica de la historia es el afrontamiento de lo amenazante y agresivo.</p>
9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas	Vínculo con un objeto masculino agresivo, el que se encuentra internalizado de manera total, teniendo una visión comprensiva y totalizadora, pudiendo verse sus aspectos más vulnerables y

	<p>amorosos del mismo, producto de lo cual es posible mantener un vínculo.</p> <p>Hay ansiedades de ser agredido.</p> <p>Las defensas utilizadas tienen relación con el afrontamiento, defensas contra fóbicas. La manera de defenderse de la agresión sentida es también la aproximación al objeto total, comprendiendo los motivos internos de la agresión lo que neutraliza las ansiedades paranoides.</p>
10.Intentos de solución	<p>El conflicto se resuelve mediante la neutralización de la agresión del tigre, por medio de un vínculo amoroso entre el tigre y una figura femenina narcisista que es buscada activamente por la niña (monito). De esta manera es posible mantener el vínculo entre los personajes previamente enfrentados a pesar del conflicto, primando los aspectos amorosos del vínculo.</p>

Lámina 8

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1.Percepción contenido animal	Adecuado.
2.Percepción de contenido de realidad	Adecuado, integra en el relato el retrato de la pared.
3.Percepción de la acción	Adecuada; monos hablando.

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Adecuada
5.Coherencia y Lógica	Adecuado
6.Características del lenguaje empleado	Adecuado, ocupa nombres propios en idioma extranjero, lo que daría cuenta de cierta búsqueda de originalidad. Lenguaje dialógico.

7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Adecuación al clisé en tanto crea una historia con temática de relación de adultos con niños de una familia, y al mismo tiempo es capaz de crear una historia original y creativa.
--	--

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8. Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	<p>Los personajes interactúan a través del aleccionamiento de “buenos modales” y transmisión de saberes familiares a través de múltiples figuras femeninas, frente a lo que el hijo se muestra receptivo a la enseñanza y rápidamente internaliza lo transmitido.</p> <p>La problemática básica tiene que ver con la adquisición de conductas socialmente adecuadas y la represión de comportamientos más espontáneos o regresivos, motivados por el logro de una satisfacción mayor, más simbolizada y a futuro, tales como la pertenencia al grupo y el reconocimiento y logro narcisistas.</p>
9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas	<p>Vínculo con objeto materno normador y represor.</p> <p>Ansiedades de exclusión, de no pertenencia, de quedar relegado en tanto no se adquieren los comportamientos socialmente adecuados</p> <p>Defensas utilizadas son la represión de las pulsiones más regresivas y comportamientos más primitivos, adecuación a la norma. Asimismo se ocupan defensas obsesivas de autocontrol y tendencia a la formalidad.</p> <p>Hay deseo de ser reconocido narcisísticamente en una proyección al futuro, motivo por el cuál es posible reprimir los deseos o impulsos del presente. Lo anterior indicaría fortaleza yoica, primacía del principio de realidad, capacidad de tolerar el displacer presente por una satisfacción mayor futura.</p>
10.Intentos de solución	El conflicto se resuelve mediante la adecuación a la norma y adquisición de comportamientos socialmente esperados.

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1.Percepción contenido animal	Adecuada, percibe una coneja. Añade otros personajes en el relato.
2.Percepción de contenido de realidad	Adecuado.
3.Percepción de la acción	Adecuada

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Adecuada
5.Coherencia y Lógica	Adecuada, relato se comprende
6.Características del lenguaje empleado	Adecuado a la edad. Buen uso del lenguaje.
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Se adecúa al clisé tanto en la percepción como en la temática de la historia desarrollada, siendo al mismo tiempo capaz de fantasear para realizar una historia original y creativa

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8. Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	<p>Los personajes interactúan a través de encuentros y desencuentros, se pierden unos de otros para finalmente reencontrarse.</p> <p>Los roles dan cuenta de una madre que se pierde, que abandona y al momento del reencuentro es ella quien se muestra más afectada por la separación frente a lo que la hija debe dar explicaciones por no haber ido a buscar a la madre y quien a su vez propone reparar la relación, produciéndose una inversión de roles.</p> <p>El personaje infantil es cuidado por una figura materna sustitutiva quien también abandona, quedando el personaje de identificación en un estado de incertidumbre y vulnerabilidad.</p> <p>La problemática básica tiene que ver con el abandono de la figura</p>
---	---

	materna, y la posibilidad de retomar el vínculo luego de la separación.
9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas	Vínculo con objeto materno que se ausenta por estar autocentrada, que abandona lo que genera ansiedades depresivas de abandono. Las defensas utilizadas son la racionalización “porque tenía que hacer trámites muy importantes”, lo que pone al sujeto en una posición sobreadaptada, comprensiva y con gran consideración a la realidad, que evita la expresión de enojo y genera intentos de reparación.
10.Intentos de solución	Se produce un reencuentro con la madre a través de la acción de un tercero, fantaseando una reunión.

Lámina 10

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1.Percepción contenido animal	Adecuado; dos perros, luego integra otro personaje en el relato.
2.Percepción de contenido de realidad	Adecuado, baño
3.Percepción de la acción	Adecuada.

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Adecuada
5.Coherencia y Lógica	Adecuada
6.Características del lenguaje empleado	Buen uso del lenguaje.
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Se adecúa al cliché, tanto en la percepción del estímulo como por la temática de la historia, y al mismo tiempo crea una historia original dando curso a la fantasía.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8.Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	<p>El personaje infantil es quien expresa sus deseos de autonomía e independencia de la madre, y quien al no permitirlos, el hijo se revela y se escapa, buscando refugio en otro personaje adulto, quien tampoco es capaz de comprender los deseo del niño.</p> <p>La madre frente a la rebelión del hijo se ve inundada por los afectos, quedando en una posición pasiva y no resolutive.</p> <p>La problemática básica tiene relación con los deseos de autonomía y diferenciación en la relación madre hijo.</p>
9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas	<p>Hay un vínculo con un objeto materno que no permite la autonomía, por temor a que éste vuelva a un funcionamiento más regresivo en relación a lo anal. El sujeto se revela contra el mandato materno frente a lo cual surgen ansiedades de castración, por lo que luego surge la defensa de la represión y la niña termina por complacer a la madre e internalizar la conducta deseada.</p>
10.Intentos de solución	<p>El conflicto se resuelve mediante el sometimiento del personaje infantil a las normas y el deseo materno, por temor al abandono y castigo, reprimiendo sus deseos y pulsiones más regresivas y agresivas.</p>

Análisis dinámico final

En síntesis, y con respecto a aspectos dinámicos, es llamativo cómo en casi cada historia se observa una marcada tendencia del personaje infantil por asumir un rol adulto, parentalizado y sobreadaptado, encontrándose una repetida inversión de roles con las figuras parentales. Es el personaje infantil quien toma un rol activo, tanto por satisfacer deseos de los padres como por producir mayor cercanía con éstos o evitar un abandono. En esta inversión de roles puede interpretarse una gratificación narcisista al vivirse la niña como muy activa y omnipotente, encontrándose las figuras parentales devaluados en su rol y capacidad. El objeto materno es internalizado como preocupado de sus propios deseos y necesidades y poco pendiente de las

necesidades de sus hijos, al mismo tiempo que marcadora de las normas sociales y represora de los impulsos. Por este motivo hay deseos de reconocimiento y logro, los que permiten una represión de los deseos e impulsos presentes por mayores gratificaciones futuras, dando cuenta de una marcada capacidad de control de impulsos y aplazamiento de la satisfacción

Las principales ansiedades son de abandono, fracaso y castración, frente a las que Sigrid adopta defensas omnipotentes, obsesivas, narcisistas, un rol sobreadaptado y parentalizado.

Con respecto al vínculo transferencial y actitud hacia la tarea, Sigrid mantiene una actitud entusiasta y alerta durante toda la tarea, manteniendo el hilo de las historias, sin necesidad de ayudarla de ninguna manera, facilitando la tarea de la evaluadora. Se atiene al clisé pero pasa por sobre él y crea historias imaginativas, fantaseosas, bien iladas lógicas y con riqueza de vocabulario.

A lo largo de la producción se observa un marcado incremento en la riqueza y creatividad de las historias, comenzando con relatos breves y apegados al clisé, para luego dar más libre curso a la fantasía y creatividad, lo que se mantiene constante hasta el último relato.

Bajo Rendimiento

Natalia

LAMINA 1

mmmm...no se me ocurre...que había una vez unos pajaritos que la mamá les estaba preparando el desayuno entonces se pusieron a jugar y uno se cayó y después llegó un león, y el león casi los atrapa, entonces llamaron a la mamá, y la mamá salió corriendo y ahí lo salvaron y llegaron a la casa y no encontraron el desayuno. Entonces la mamá tuvo que volver a ir a buscar las cosas

para hacer el desayuno, entonces después desayunaron...fueron de nuevo a jugar y después la mamá los llamo para tomar desayuno y listo.

LAMINA 2

Que ellos dos...no, ellos tres se pusieron a jugar y entonces uno se terminó cayendo ... le puedo poner nombre? Entonces se cayó él ...aaa... no sé cuál nombre ... el cocacola... entonces él se enojó y la Fanta le dijo que no se enoje y después se pusieron a pelear estos dos y después llegó la mamá de cada uno porque ya era tarde y les dijo que ya se fueran a dormir. ... y Fin.

LAMINA 3

Esto es un león?...Había una vez un león que era muy enojón, que siempre no quería jugar con sus amigos. Entonces el papá de dijo que no sea tan enojón porque sino lo iba a castigar...no, ...si no... no iba a tener amigos, y una vez el papá león, como fumaba mucho, estaba mal de salud. Entonces lo tuvieron que llevar al médico de los leones y al final el papá se murió y el hijo nunca tuvo amigos. Y fin.

LAMINA 4

Eso qué es?Aaa! Un canguro . ya una mamá canguro andaba ahí buscando comida para sus hijos y la hija canguro andaba en bicicleta, entonces le decía a la mamá que se apuraran, entonces la mamá iba cada vez más rápido porque tenía muuuucho hambre porque le faltaba mucho tenían que llegar acá. Entonces, la mamá lo estaba retando, le dijo que no sea tan apurona. Después llegaron a la casa así y fin....¿Me falta mucho?

LAMINA 5

Qué es esto? Van a ser unos ositos. Que había unos ositos que tenían mucho miedo, entonces la mamá estaba durmiendo con el papá y eran muy dormilones entonces ahí la mamá seguía durmiendo y le decían así como calladitamente “mamá, mamá” porque el papá no se tiene que

despertar porque él tiene que ir al trabajo y el se enoja. Entonces la mamá despierta y a los dos los tuvo que tomar pero no podía tomar a los dos, entonces tuvo que despertar al papá y el papá se enojó y entonces el papá tomó a los dos, cada uno tomó a uno y entonces después le tuvieron que cambiar el pañal porque tenían mucho miedo y después ellos siguieron durmiendo y entonces los dos hermanitos siguieron durmiendo y fin.

Me quedan cuatro.

¿? Se hicieron pipí por el miedo por eso cambia de pañal.

LAMINA 6

No sé lo que son...es que no se me ocurre...había una vez unas tortugas que tenían muuucho frio y entonces tuvieron que despertar e ir a una cueva y en esa cueva había un oso y tuvieron que despertarlo, despertaron la hermanita menor, despertó el oso porque chocó. Entonces el oso se enojó y la tortuga salió arrancando pero salió muy lento porque es una tortuga, entonces después llegaron una cueva segura y que no había nada y ahí estaban sus papás porque ella se había perdido y Fin

LAMINA 7

Había una vez un monito que estaba tranquilamente escalando y se encontró con un tigre y el tigre casi se lo come y subió escalando rápidamente. Entonces y después el tigre se fue y la mamá se enojó con él porque él no trajo comida, entonces después vino la mamá y atrapó al tigre y se lo comieron, osea no, la mamá atrapó al mono y se lo comieron....llevo 7 y son 9 ...

LAMINA 8

Una familia mono...ya..había una vez unos monitos y esos monitos eran muy simpáticos pero todos eran tramposos y también cuando no hacían cosas que ella le decía aunque sea malo lo retó, la mamá, no perdón... la tía. Estos son la mamá y el papá, que acá hay una foto de su abuela. Entonces él..lo retaron por que él le dijo que fuera a robar una banana entonces él no lo hizo, entonces lo retaron y entonces él se quedó una semana con la tía y lo castigaron y Fin.

LAMINA 9

Una conejita. Que el papá abrió la puerta y la conejita no dormía, no estaba durmiendo porque tenía miedo y el papá le habló al hermanito y lo hizo dormir pero después el papá se fue y de nuevo vio que estaba despierto entonces hizo lo mismo, pero ella no se durmió esta vez porque ella miró un programa que era de miedo, entonces por eso no pudo dormir y después el papá lo tranquilizó y lo llevó a dormir con la mamá a la cama. Fin

LAMINA 10

10 y termino

Había una vez que la mamá tenía que bañar a la cachorrita y ella no se quería bañar, entonces ella salía escapando y entonces pilló a la cachorrita y la metió a la ducha y la bañó. Después de eso tuvo que ir a tomar desayuno y después fue al colegio, entonces después volvió a almorzar, hizo todas sus tareas y jugó con sus amigos y después tomó onces y después se fue a dormir y Fin

Terminé!!

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1.Percepción contenido animal	Adecuado sin embargo adiciona personajes en la historia sin una buena contextualización.
2.Percepción de contenido de realidad	Adecuado
3.Percepción de la acción	Adecuado

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Adecuada
----------------------	----------

5.Coherencia y Lógica	Adecuada
6.Características del lenguaje empleado	Lenguaje simple, concreto, uso de categorías gruesas, uso deficiente de ilativos, narración de acciones cotidiana concretas.
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Se adecúa al clisé en tanto crea una historia con la temática esperada y en consideración al estímulo. Sin embargo la capacidad de fantasear se encuentra algo coartada ya que la historia creada es poco creativa y algo estereotipada.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8.Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	Los roles son adecuados, ya que es la madre quien alimenta y protege, y los hijos juegan, comen y son cuidados por ésta. Madre atenta a las necesidades de sus hijos. La problemática básica tiene relación con la gratificación oral y la protección materna frente a la amenaza externa.
9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas	Vínculo con un objeto materno bueno que gratifica y protege de las amenazas externas. Las principales ansiedades son las de ser agredido por amenazas frente al mundo externo y quedar en estado de vulnerabilidad. Frente a la vivencia de amenaza y vulnerabilidad las defensas ocupadas tienen relación con la dependencia de la madre.
10.Intentos de solución	La historia tiene un desenlace cuando los hijos son protegidos y rescatados de la amenaza externa por la madre, la rutina es retomada, y es posible volver a la gratificación oral proporcionada por la madre.

Lámina 2

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1.Percepción contenido animal	Adecuado. Adiciona personaje materno.
-------------------------------	---------------------------------------

2.Percepción de contenido de realidad	Adecuado
3.Percepción de la acción	Adecuado

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Adecuado
5.Coherencia y Lógica	Adecuado
6.Características del lenguaje empleado	Lenguaje simple, relato de acciones concretas consecutivas. Uso creativo de nombres propios.
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Se adecúa al clisé en tanto considera el estímulo y crea una historia con la temática esperada, sin embargo la capacidad de fantasear se encuentra coartada, realizando una historia más bien estereotipada con algunos elementos creativos, tales como el uso de nombres propios.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8.Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	<p>Los personajes principales son paresinfantilizados que se enfrentan, y es la figura materna adicionada en el relato quien ordena y cuida. El oso menor no es nombrado en la historia sin tener un rol en los acontecimientos.</p> <p>Los personajes interactúan a través de la competencia lo que genera conflicto que es interrumpido de manera abrupta por la intervención materna.</p> <p>La problemática básica tiene relación con el juego y la rivalidad entre pares y la dificultad para resolver los conflictos.</p>
9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas	<p>La dinámica inconsciente tiene relación con la rivalidad entre pares</p> <p>Las principales ansiedades son de quedar en situación de fracaso y vulnerabilidad teniendo como defensa la dependencia de la</p>

	intervención materna quien detiene el conflicto de manera abrupta.
10.Intentos de solución	La historia llega a un final por medio de la intervención materna quien se impone como autoridad, por lo que el conflicto se ve detenido, sin embargo no hay una real resolución de este.

Lámina 3

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1.Percepción contenido animal	Parcialmente adecuado por omisión del ratón, añade personajes en el relato
2.Percepción de contenido de realidad	Adecuado
3.Percepción de la acción	Adecuado

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Adecuada
5.Coherencia y Lógica	A momentos poco coherente, no quedando claro cuál es el personaje de la lámina. Al interrogársele lo aclara.
6.Características del lenguaje empleado	Inferior a la edad cometiendo errores en el uso del lenguaje; “siempre no quería jugar...”, narración de acciones concretas. Vocabulario simple.
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Se adecúa inicialmente al clisé en tanto crea una historia en consideración al estímulo y con una temática en relación a la esperada. Sin embargo posteriormente se aleja de éste por medio de la adición de personajes. Hay cierta capacidad para fantasear en tanto la historia creada no es estereotipada.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

<p>8.Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.</p>	<p>Los personajes interactúan a través del intento de regulación y represión pulsional.</p> <p>Los roles se encuentran adecuados en tanto es la figura paterna quien intenta educar y prevenir de la consecuencia de sus acciones al hijo, sin embargo estos intentos no son eficaces ni tienen impacto en el hijo.</p> <p>La problemática básica es la expresión y satisfacción pulsional y la posibilidad de regular su expresión en consideración a sus consecuencias en la realidad.</p>
<p>9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas</p>	<p>Hay un intento de adecuación a la realidad y represión de la pulsión agresiva y oral, intentos que sin embargo no son eficaces produciéndose consecuencias irreparables de soledad y muerte. El objeto paterno intenta advertir al hijo de las consecuencias de un exceso de agresión, pero sin embargo él mismo es visto como débil en la posibilidad de regular su propia expresión pulsional teniendo consecuencias fatales.</p> <p>Hay ansiedades de soledad y abandono.</p> <p>Las defensas ocupadas son un intento fallido de represión proyectada en la figura adulta paterna.</p>
<p>10.Intentos de solución</p>	<p>El conflicto no queda resuelto quedando el personaje infantil abandonado y en situación de soledad ya que los personajes no logran reprimir y regular la satisfacción o expresión pulsional.</p>

Lámina 4

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

<p>1.Percepción contenido animal</p>	<p>Parcialmente adecuado, en tanto percibe canguros, sin embargo omite el canguro pequeño en la bolsa de la madre.</p>
<p>2.Percepción de contenido de realidad</p>	<p>Adecuado</p>
<p>3.Percepción de la</p>	<p>Adecuado</p>

acción	
--------	--

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Adecuada
5.Coherencia y Lógica	La coherencia de la historia queda afectada por la urgencia de la niña por terminar de manera rápida la tarea, olvidándose del argumento inicial. Al interrogársele sin embargo logra responder.
6.Características del lenguaje empleado	Concreto y simple.
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Toma en consideración el estímulo adecuándose al clisé y al mismo tiempo logra fantasear realizando una historia con algunos elementos originales y creativos.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8.Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	<p>La interacción entre los personajes es a través de la demanda de satisfacción inmediata de las necesidades básica y un intento de la figura materna por regular y normar.</p> <p>Los roles de la historia se encuentran adecuados en tanto es la madre “quien busca comida para sus hijos” y quién “reta” a la hija cuando ésta intenta imponer sus necesidades y urgencia a la madre.</p> <p>La problemática básica tiene relación con la satisfacción pulsional y la gratificación oral inmediata.</p>
9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas	<p>La dinámica inconsciente tiene relación con la urgencia en la satisfacción pulsional y la dificultad para tolerar la espera.</p> <p>Las principales ansiedades tienen que ver con el quedar en estado de tensión e insatisfacción oral.</p> <p>Las defensas ocupadas tienen que ver con un intento de represión y de aplazamiento de la satisfacción proyectado en la figura materna como regulación externa.</p>

10.Intentos de solución	La historia encuentra un fin algo abrupto cuando los canguros llegan a la casa, no quedando claro en el relato espontáneo si logran o no encontrar comida, quedando aclarado en la interrogación posterior.
-------------------------	---

Lámina 5

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1.Percepción contenido animal	Adecuado
2.Percepción de contenido de realidad	Adecuado
3.Percepción de la acción	Adecuado

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Adecuada
5.Coherencia y Lógica	Se observa un leve error lógico al decir primero que el papá toma a ambos ositos, y luego dice que cada padre toma a uno, contradiciéndose.
6.Características del lenguaje empleado	Ocupa un lenguaje menor a la edad ocupando palabras tales como “calladitamente”, lenguaje simple, concreto.
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Logra adecuarse al clisé y fantasear al mismo tiempo realizando una historia con algunos elementos propios.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8.Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	Los roles se encuentran adecuados en tanto son los hijos quienes piden ser calmados por los padres, siendo éstos quienes satisfacen las necesidades y calman angustias de sus hijos. Es la madre quien se encuentra más disponible y el padre al tener un rol de proveedor
--	--

	<p>esta menos disponible para las necesidades de los hijos.</p> <p>La problemática básica tiene relación con la necesidad de los padres para calmar angustias y la disponibilidad de éstos para hacerlo.</p>
<p>9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas</p>	<p>Vínculo con objeto materno calmante pero no omnipotente, en necesidad de la figura paterna para “sostener” a los hijos.</p> <p>La dinámica inconsciente tiene relación con angustias inestructuradas de amenaza y soledad que invaden y la posibilidad y necesidad de ser calmadas por los padres.</p> <p>Las defensas ocupadas frente a la angustia es el establecimiento de un vínculo dependiente con el objeto materno calmante y un funcionamiento regresivo.</p>
<p>10.Intentos de solución</p>	<p>La historia tiene un desenlace cuando los personajes infantiles pueden ser calmados en sus intensas angustias por ambos padres y son gratificados por éstos al calmar y limpiar.</p>

Lámina 6

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

<p>1.Percepción contenido animal</p>	<p>Distorsión perceptiva: ve un oso y tortugas.</p>
<p>2.Percepción de contenido de realidad</p>	<p>Adecuado</p>
<p>3.Percepción de la acción</p>	<p>Adecuado</p>

Categoría 2: Historia como Tarea

<p>4.Secuencia Temporal</p>	<p>Adecuada</p>
<p>5.Coherencia y Lógica</p>	<p>Si bien la historia es coherente no parece bien contextualizada la elección de animales, lo que quita logicidad a la historia creada.</p>
<p>6.Características del</p>	<p>Adecuado a la edad.</p>

lenguaje empleado	
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Se adecúa parcialmente al clisé en tanto no percibe adecuadamente el estímulo. La historia generada contiene parcialmente la temática esperada. Existe la posibilidad de fantasear sin tener la suficiente consideración al estímulo.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8.Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	Los hermanos buscan en conjunto un lugar seguro, teniendo la meta compartida de encontrar un refugio. Los padres tienen un rol calmante y reasegurante. El personaje externo a la familia, que en este caso es el oso, amenaza con agredir. La problemática básica tiene relación con la búsqueda de un lugar seguro libre de amenazas externas y la experiencia de vulnerabilidad e indefensión.
9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas	Ansiedades de abandono, de quedar en situación de vulnerabilidad. Hay una búsqueda del personaje infantil por encontrar un lugar seguro el que finalmente es encontrado junto a los padres. Las defensas ocupadas tienen que ver con la evitación de la amenaza y el repliegue a un lugar seguro junto a los padres en un vínculo dependiente.
10.Intentos de solución	La historia tiene un desenlace cuando el personaje encuentra seguridad junto a las figuras de apego y puede alejarse de las amenazas del mundo externo.

Lámina 7

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1.Percepción contenido animal	Adecuado, añade personajes en el relato.
2.Percepción de	Adecuado

contenido de realidad	
3.Percepción de la acción	Adecuado

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Adecuada
5.Coherencia y Lógica	Parcialmente adecuada, comete un error al decir que la madre atrapa al tigre, lo que rectifica al ser interrogada.
6.Características del lenguaje empleado	Adecuado a la edad.
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Se adecúa al clisé y al mismo tiempo puede fantasear añadiendo algunos elementos, sin embargo la historia no puede considerarse creativa.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8. Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	Roles invertidos, en tanto es el tigre hijo quien debe llevar el alimento a casa, y la madre castiga al no poder cumplir las expectativas. Finalmente el hijo queda en posición devaluada y dependiente de la madre quien resuelve el problema, no pudiendo el hijo satisfacer de manera autónoma sus necesidades y deseos.
9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas	Vínculo con objeto materno demandante.Las ansiedades son ser devorado y queda en situación de insatisfacción y necesidad. Se observa una identificación con ambos personajes de la lámina, quedando ambos infantilizados y en situación de fracaso. Las defensas ocupadas son la evitación, la que finalmente es ineficaz siendo el personaje devorado por los tigres. Asimismo hay un intento de adecuarse a la demanda materna sin lograrse, debiendo recurrirse a la dependencia de la madre.

10.Intentos de solución	Hay un intento fallido de evitar la amenaza. Al mismo tiempo hay un intento del tigre, quien también se vuelve un personaje infantil e impotente, de cumplir fallidamente las expectativas y autosatisfacerse, más por una demanda externa que por un deseo de autonomía. Frente al fracaso es la madre fuerte, fálica quien lleva a cabo lo que el hijo tigre no pudo
-------------------------	---

Lámina 8

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1.Percepción contenido animal	Adecuado
2.Percepción de contenido de realidad	Adecuado
3.Percepción de la acción	Adecuado

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Adecuada
5.Coherencia y Lógica	Adecuada
6.Características del lenguaje empleado	Adecuado a la edad
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Se adecúa al clisé y logra fantasear creando una historia original y creativa.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8.Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	Los adultos son quienes mandan de manera autoritaria y sin consideración al deseo del niño o a las normas de moral, debiendo el niño obedecer, a pesar de sus creencias, siendo castigado si no lo
--	--

	<p>hace.</p> <p>La problemática básica tiene que ver con la dinámica familiar, la autoridad y la posibilidad de revelarse contra esta y los castigos consecuentes.</p>
<p>9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas</p>	<p>Vínculo con objetos parentales autoritarios e impositivos, internalizados como seductores y al mismo tiempo poco confiables hacia otros.</p> <p>Se generan ansiedades de ser castigado frente a la diferenciación, la que no es permitida</p> <p>Las defensas ocupadas tienen relación con un intento de oposición y diferenciación,</p>
<p>10.Intentos de solución</p>	<p>El personaje infantil se revela contra mandato materno pero es castigado sin consideración a sus motivos, siendo esta situación aceptada por el personaje.</p>

Lámina 9

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

<p>1.Percepción contenido animal</p>	<p>Adecuado, añade personajes en el relato.</p>
<p>2.Percepción de contenido de realidad</p>	<p>Adecuado</p>
<p>3.Percepción de la acción</p>	<p>Adecuado</p>

Categoría 2: Historia como Tarea

<p>4.Secuencia Temporal</p>	<p>Adecuada</p>
<p>5.Coherencia y Lógica</p>	<p>Adecuada</p>

6.Características del lenguaje empleado	Adecuado a la edad.
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Puede adecuarse al clisé y al mismo tiempo logra fantasear con la suficiente libertad para desarrollar una historia con elementos propios que la vuelven creativa.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8. Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	<p>Roles adecuados; padre intenta calmar a la hija, pero frente a la imposibilidad de hacerlo la lleva donde su madre.</p> <p>Padres incluyen a hija en intimidad de la pareja cuando ésta se ve muy angustiada.</p> <p>La problemática básica tiene relación con la posibilidad de calmar angustias y la dependencia de la presencia real del objeto materno para hacerlo.</p>
9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas	<p>Vínculo con objetos parentales calmantes e inclusivos.</p> <p>Ansiedades de amenaza, desprotección, separación. Sólo es posible ser calmado en la presencia física de la madre, no logrando internalizar la función calmante.</p> <p>La defensa frente a las angustias es la dependencia del objeto materno y la inclusión en la intimidad parental.</p>
10.Intentos de solución	La historia llega al desenlace cuando el personaje infantil, frente a los fallidos intentos de ser calmado por el padre, logra ser llevada donde la madre e incluida en la intimidad parental.

Lámina 10

Categoría 1: Percepción de la situación estímulo

1.Percepción contenido animal	Adecuado.
2.Percepción de	Adecuado

contenido de realidad	
3.Percepción de la acción	Adecuado

Categoría 2: Historia como Tarea

4.Secuencia Temporal	Adecuada
5.Coherencia y Lógica	Adecuada
6.Características del lenguaje empleado	Adecuado, tiende a describir una secuencia de acciones rutinarias concretas.
7.Capacidad Creativa y adecuación al clisé	Se adecúa al clisé, sin embargo crea una historia estereotipada no pudiendo fantasear, ya que parece verse invadida por la ansiedad de terminar rápidamente la tarea, no pareciendo contactarse con la temática de la lámina.

Categoría 3: Aspectos Dinámicos de la Historia

8.Descripción de la Interacción, roles, problemática básica.	Se observan roles muy diferenciados; la madre es figura de autoridad que impone su mandato y la hija intenta revelarse fallidamente, para luego cumplir rutina de manera estereotipada. La problemática básica tiene que ver con las normas y los comportamientos socialmente apropiados, en oposición a comportamientos más regresivos.
9.Dinámica Inconsciente, ansiedades, Defensas	La dinámica inconsciente tiene que ver con un deseo de revelarse frente a la autoridad materna y dar libre curso a tendencias pulsionales más regresivas, para finalmente adecuarse y ceder a la autoridad u normas. Frente a lo anterior se acepta la autoridad materna de manera pasiva.
10.Intentos de solución	El personaje se adecúa, y sigue la rutina, renunciando a la oposición.

Síntesis

A lo largo del protocolo se observa un vínculo con un objeto materno que cumple la función calmante y protectora, pero que al mismo tiempo tiende a intervenir en el mundo infantil, terminando conflictos o solucionando dificultades, con poca tolerancia a permitir que el personaje infantil tome un rol más autoritario o flexibilizar los papeles. Lo anterior se relaciona con una recurrente dependencia de la madre para calmar angustias evidenciándose un vínculo dependiente de la figura materna y su presencia real, ya sea en su función calmante o logrando por el hijo aquello que éste no puede.

Las principales ansiedades tienen que ver con vivencias de abandono, soledad, vulnerabilidad y amenaza las que tienden a manejarse mediante comportamientos dependientes o regresivos y evitación. En relación a la efectividad de las defensas, llama la atención que en distintas ocasiones éstas son fallidas, sobre todo aquellas que tienen relación con intentos represivos, evitación o de adecuación a la norma.

Con respecto al vínculo transferencial y actitud hacia la tarea, era llamativa cierta urgencia por terminarla rápidamente, manteniéndose Natalia muy atenta a cuántas láminas quedaban aún por hacer, pareciendo no disfrutar la tarea en sí misma. La urgencia por terminar parece influir la calidad de la producción y da cuenta de una dificultad para tolerar la espera y aplazar la satisfacción. Lo anterior afecta la creatividad de las historias realizadas, siendo la mayoría de ellas más bien estereotipadas o con algunos elementos creativos u originales. A lo largo de la prueba las historias mantienen una productividad estable, no encontrándose variaciones en la creatividad, uso del lenguaje etc.

Magister en Psicología, Mención Clínica Infantojuvenil
Universidad de Chile

Carta de Consentimiento Informado

Nombre de la Investigación: *“Dinamismos Inconscientes y Aprendizaje: Un Estudio Comparado”*

Su hijo/a ha sido invitado a ser parte de una investigación, por lo que su autorización como su apoderado es fundamental para poder hacer efectiva su participación. El propósito de este documento es darle a conocer las características de este estudio con el fin de que usted pueda decidir de manera libre e informada si autoriza o no la participación de su hijo en la investigación. En caso de tener dudas o requerir mayor información, se ruega comunicarse con la

investigadora a cargo, Ps. María José Acevedo Vergara, al correo mjaceved@uc.cl con el fin de que usted pueda clarificar sus dudas o inquietudes.

El principal propósito de esta investigación es conocer el mundo interno de niños con y sin dificultades escolares; sus principales preocupaciones, temores, deseos y modos de manejar la ansiedad. Esto con el fin de comprender cómo las características de su mundo interno se relacionan con la posibilidad de aprender.

La selección de los participantes se realiza de acuerdo a ciertos criterios consistiendo la muestra en dos grupos distintos. Uno de ellos será conformado por niños que a pesar de tener capacidades normales, tengan un rendimiento escolar por bajo lo esperado para su edad. El otro grupo se conformará por niños con alto rendimiento escolar.

En caso de autorizar la participación de su hijo, esta consistirá en lo siguiente:

- Previo a cualquier participación de su hijo, se enviará a los padres un formulario que tendrá por objeto conocer si el niño ha estado expuesto a alguna situación difícil en el último año de vida y con el fin de conocer su apreciación respecto del rendimiento de su hijo y si ha consultado a algún profesional externo por este motivo o ha tenido la intención de hacerlo.
- Aplicación de una batería destinada a conocer la capacidad intelectual general de su hijo. Esta prueba se aplicará en grupo y consiste en contestar un cuadernillo con ejercicios de lógica.
- Aplicación de una prueba destinada a conocer el mundo interno del niño, cuya aplicación se realizará en una sesión individual con la evaluadora de aproximadamente 30 minutos. La tarea consiste en que el niño invente historias en relación a una serie de láminas con contenidos infantiles.

En relación a posibles riesgos que pudiera implicar la participación, estos intentarán evitarse excluyendo de la participación aquellos niños que se consideren estar en una situación emocionalmente vulnerable.

Con respecto a los posibles beneficios para los participantes del estudio, estos consistirán en la entrega a los apoderados de cada niño o niña participante, un informe describiendo tanto su funcionamiento cognitivo como los principales aspectos emocionales. En caso de que los padres

requirieran mayor clarificación de los aspectos allí expuestos, se agendará una entrevista con la investigadora con el fin de clarificar sus dudas. Esta información será entregada en un plazo máximo de tres meses luego de realizada la evaluación.

Los potenciales costos asociados a la investigación serán aquellos relacionados con el desplazamiento a los lugares de evaluación, en caso de éstas requerirse. En tales casos se reembolsarán aquellos costos a los apoderados. Las evaluaciones realizadas a los niños intentarán llevarse a cabo en el mismo establecimiento en horarios que no interfieran negativamente con actividades escolares. En caso de ser necesario agendarse la instancia de evaluación en un lugar distinto al del establecimiento, se reembolsarán los costos de desplazamiento.

En relación a los resultados obtenidos, estos serán de estricto carácter confidencial, siendo exclusivamente transmitidos a los apoderados mediante el informe entregado directamente a ellos o la entrevista en caso de ser ésta requerida. No se entregará información a profesores o directivos de la institución.

En caso de que los participantes deseen conocer los resultados finales de la investigación, se les hará llegar una copia de éstos documentos al finalizarse la investigación.

Es importante establecer que tanto los niños y niñas participantes como sus apoderados podrán negarse del todo a participar o retirarse de la investigación en cualquier momento si así lo desean, sin existir ningún tipo de consecuencia negativa, castigo etc.

En caso de requerir contactarse con la investigadora los datos de contacto son los siguientes:

Investigador Principal:

Ps. María José Acevedo Vergara

Teléfono: 09 0202175

e-mail: mjaceved@uc.cl

Presidente del comité de ética:

Luego de haber leído las condiciones de la participación y características de la investigación, y en caso de autorizar la participación de su pupilo, se adjunta el formulario que deberá ser llenado y firmado, tanto por los apoderados como por la investigadora mencionada.

Formulario de Consentimiento

“Mi hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en el estudio “*Dinamismos Inconscientes y Aprendizaje: Un Estudio Comparado*”. Entiendo que su participación consistirá en la aplicación de una prueba que tiene por fin evaluar su desarrollo cognitivo, y de continuarse en la investigación, se le aplicarán una prueba cuyo objetivo es conocer los principales aspectos del mundo interno de mi hijo (a). Previamente yo llenaré un cuestionario con el fin de identificar eventos potencialmente estresantes o traumáticos en el último año en la vida de mi hijo, y posible sintomatología emocional de gravedad.

He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente.

No tengo ninguna duda respecto de la participación de mi hijo (a). Lo autorizo voluntariamente a participar y sé que tengo el derecho a terminar su participación en cualquier momento”

Firma Apoderado

Firma Investigadora

Fecha:

Magister en Psicología, Mención Clínica Infantojuvenil

Universidad de Chile

Estimados Apoderados:

Esperando que se encuentren muy bien, el propósito de esta comunicación es agradecer la autorización de la participación de sus hijos en la investigación “Dinamismos Inconscientes y Rendimiento Escolar: Un estudio Comparado”, la que está siendo llevada a cabo en la actualidad.

Como se comentó en la reunión informativa, la participación de sus hijos consiste en la aplicación de dos instrumentos para conocer en mayor profundidad cómo piensan, sienten, etc.

Sin embargo para poder interpretar la información obtenida de mejor manera es necesario tener alguna información respecto de la vida de su hijo; fundamentalmente si ha estado expuesto a alguna situación especial en el último tiempo. Es por lo anterior que se adjunta un breve cuestionario, el que se agradecerá enviar respondido por ustedes en los próximos días. Es importante afirmar que toda la información allí expuesta será de absoluta confidencialidad, sólo conocida por la investigadora y ocupada exclusivamente para los fines de esta investigación. Por lo anterior se solicita devolver en sobre cerrado.

CUESTIONARIO PARA PADRES

Nombre del niño: _____

Fecha de Nacimiento: ____/____/____

A continuación, marque con un círculo la alternativa que represente mejor la situación de su hijo:

1.El niño (a) vive con (marque todas las que	1. Madre	2. Padre	3. Hermanos	4. Otros.
---	----------	----------	-------------	-----------

correspondan)	¿Quiénes? _____
2. El niño (a) tiene una condición médica que necesita control permanente o que lo hace faltar más de una vez al mes al colegio.	1. SI. ¿Cuál? _____ 2. NO.
3.Su hijo ha sido expuesto a situaciones potencialmente estresantes en el último tiempo (separación padres, enfermedad o muerte de un cercano, haber sido víctima directa o indirecta de violencia de algún tipo etc.)	1. SI. ¿Cuál? _____ _____ ¿Cuándo? _____ 2. NO

Observaciones

Por favor indique aquí cualquier otra información que considere relevante en la vida de su hijo(a) y que no haya sido preguntado previamente:

Gracias.