

REPRESENTACIONES PSÍQUICAS DE NIÑOS ESCOLARIZADOS ENTRE LOS 6 Y 12  
AÑOS DE EDAD, SOBRE SUS RELACIONES FAMILIARES, PERSONALES Y  
SOCIALES

LINA MARIA PALACIO VILLA

Trabajo de grado para optar al título de Psicóloga

Asesora

Maricelly Gómez Vargas

Psicóloga. Mg. en Psicología

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA  
MEDELLÍN  
2015

## AGRADECIMIENTOS

A mi asesora académica que con su paciencia y buen criterio, logró encaminarme por los senderos del trabajo investigativo; al grupo de niños que con su excelente disposición y participación hicieron posible este proyecto, a mi familia por su constante apoyo y acompañamiento en este proceso formativo y a Dios que es quien me da la fuerza e inspiración para seguir.

## Contenido

INTRODUCCIÓN .....	1
1. Memoria metodológica del proceso .....	2
1.1 Planteamiento del problema, justificación y objetivos del estudio .....	2
1.1.1 Planteamiento del problema .....	2
1.1.2. Justificación.....	5
1.1.3. Objetivo General .....	6
1.1.4. Objetivos Específicos .....	6
1.1.5. Consideraciones éticas .....	6
1.2 Fases metodológicas y momentos de la investigación .....	6
1.2.1 Fases metodológicas.....	6
1.2.2. Sistema Categorial.....	8
2. Balance Bibliográfico.....	9
2.1. Clasificación por tiempo .....	11
2.2. Clasificación por tipo de material .....	11
2.3. Balance de registros abordados, según categorías de análisis:.....	12
3. Marco conceptual .....	14
3.1. Consideraciones generales .....	14
3.2. ¿Qué se entiende por Representación?.....	17
3.2.1. Representación del Sí Mismo.....	21
3.2.2. Apego .....	22
3.3. Algunas consideraciones sobre el niño y su desarrollo.....	25
3.3.1. Desarrollo físico en el niño .....	26
3.3.2. Desarrollo del pensamiento.....	28
3.3.3. Desarrollo emocional .....	28
3.4. Relaciones familiares, personales y sociales de los niños.....	30
3.4.1. Relaciones familiares .....	30
3.4.2. Relaciones personales .....	32
3.4.3. Relaciones sociales.....	34
4. Hallazgos.....	36
4.1 ¿Confiar en mis padres? .....	37
4.2. ¿Y ahora qué hago?.....	42

4.3. No se vuelve a juntar con ellos.....	45
5. Conclusiones .....	51
6. Anexos.....	56
Anexo 1: Muestra documental .....	56
Anexo 2: Historias completadas de forma escrita.....	62
7. Bibliografía .....	63

## INTRODUCCIÓN

Este informe presenta los resultados del estudio realizado a un grupo de siete niños escolarizados de la Institución Educativa Monseñor Victor Wiedemann, con edades comprendidas entre los 6 y 12 años, sobre sus representaciones psíquicas en torno a la familia, a sí mismos y a la sociedad.

El estudio inicia con un recorrido teórico que indaga sobre el término de representación mental y otras conceptualizaciones que se han ido forjando en el tiempo, posteriormente aborda el desarrollo del niño desde lo físico, lo mental y lo emocional, y concluye con algunas observaciones sobre las representaciones personales, familiares y sociales de los niños participantes en el estudio.

El proceso de investigación se desarrolla desde un enfoque interpretativo mediante el cual prevalece la subjetividad de los niños (Krause, 1995), su diseño es cualitativo y está encaminado a generar un acercamiento a la realidad que los niños describen (Rodríguez, Gil & García, 1996).

Para acceder a la información que sustenta este proyecto, se recurrió a la base de datos de la Universidad de Antioquia, y se plasmó en una matriz bibliográfica con las siguientes categorías de análisis: definición e historia de las representaciones mentales, características de los niños, relaciones familiares, personales y con grupos de amigos; proyecto de vida y hobbies o preferencias de los niños.

Posteriormente, se empleó como técnica para recopilar la información de los niños, la complementación de historias o narraciones cortas.

El análisis y presentación de los resultados obtenidos, pretende exponer la forma como los niños participantes perciben el mundo, como representan sus relaciones interpersonales, familiares y sociales.

## 1. Memoria metodológica del proceso

### 1.1 Planteamiento del problema, justificación y objetivos del estudio

#### 1.1.1 Planteamiento del problema

Considerando la revisión bibliográfica relacionada con el consumo de sustancias psicoactivas en la población adolescente, es posible identificar un aumento en el número de investigaciones y publicaciones realizadas durante los últimos años, llegando a ser entre los años 2000 y 2010, donde se encuentra el máximo de producciones. (Díaz, 2010; Gómez, 2011); dado lo anterior, el tema de las adicciones se constituye en objeto de interés y preocupación para las comunidades académicas y científicas.

Las diferentes publicaciones aportan datos sobre el tema de las adicciones evidenciando una gran variedad en los intereses de los investigadores, se encuentran por ejemplo investigaciones sobre las adicciones al trabajo, al internet, al sexo, al sexo por internet, a la alimentación y a las sustancias psicoactivas, entre otros. (Navarro, Mancilla, & Rueda, 2007; Sánchez, Roa, Gómez & Rodríguez, 2008; Sánchez & Iruarrizaga, 2009; Hernández, 2010; Echerburúa, 2012). En cuanto a los lugares con más publicaciones es posible identificar a México, Argentina, Cuba, y en menor medida, España, Perú, y Colombia (Hernández, 2010).

Por otro lado, las adicciones no sólo parecen llamar la atención de los diferentes investigadores (Paulone & Candiotti, 2006), también son objeto de preocupación de entidades públicas y estatales las cuales han llegado a nombrar el fenómeno de las drogas, como “problema prioritario, de salud pública o incluso crisis social” (Vinet, Faúndez & Larraguibel, 2009; Jaramillo, 2007), dado lo anterior, se han generado políticas públicas e institucionales que sientan su intervención tanto a nivel local como nacional (Alcaldía de Medellín Medellín Sana y libre de adicciones: Gobierno y Derechos Humanos, ESE Carisma, ONG Sólo por Hoy, Comunidad Vivencial Luis Amigó, Comité Departamental de Prevención en drogas, Ministerio de Protección Social)

Ahora bien, los hallazgos transmitidos en las diferentes investigaciones señalan que el fenómeno de las adicciones se asocia en mayor medida con la adolescencia, etapa en la cual se da un incremento en las conductas problemáticas y de riesgo, llegándose a considerar entonces central para la adquisición de este tipo de comportamientos. (Roldán, 2001; Kuhn, Swartzwelder, & Wilkie, 2002; Sánchez, Camacho, Valencia & Rodríguez, 2007; Páramo, 2010),

Por su parte, los estudios con adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas, son reiterativos al describir como factores de riesgo los relacionados con la oportunidad y disponibilidad de la droga en el medio, la influencia de los pares y grupos de amigos, la calidad de vida tanto familiar como social del adolescente y la impulsividad propia de esta edad (Kuhn et al., 2002; Paulone & Candiotti, 2006; Páramo, 2010; García, Gili, & Roca, 2011); otros autores señalan, además, factores de riesgo asociados a la estructura biológica, la personalidad del adicto y algunas alteraciones derivadas del funcionamiento cerebral (Berenguer & Lores, 2006; García et al., 2011; Aguilar, Mendoza, Valdez & López, 2012).

En contraste con los factores de riesgo, los autores indican la existencia de otros factores protectores que evitan en la población adolescente el consumo de las drogas; los más nombrados son: la autoestima y la autoimagen positiva, haber tenido en su historia personal experiencias de autoeficacia y solución de problemas, relaciones emocionales estables, un entorno familiar afectuoso, comprensivo y orientador, además del mantenimiento o recuperación de la salud en la población adolescente (Burak, 2001; Sánchez et al., 2007; Páramo, 2010; Casas, 2010).

Por otra parte, en las diferentes investigaciones se expresaron los jóvenes respecto a su percepción sobre el fenómeno de las drogas, manifestaron que han consumido estas sustancias como vía de escape a situaciones problemáticas al interior de sus familias, la escuela o la sociedad (Jaramillo, 2007); otros afirmaron que no vieron en el consumo de drogas un peligro inminente o que se saliera de su control (Nuño, Álvarez, Gonzáles & Madrigal, 2006); y otros más, informaron no sentirse apoyados a nivel familiar, tener referentes cercanos consumidores de drogas y poseer relaciones familiares difíciles (Nicolson & Ayers, 2004).

Además de estas percepciones, las investigaciones señalan que el consumo de sustancias se explica a partir de la combinación de diferentes aspectos, como son los personales, familiares y sociales (Roldán, 2001; Kuhn et al., 2002, Paulone & Candiotti, 2006; Vinet, al. 2009; Páramo, 2010; Aguilar, 2012); en su conjunto, todos ellos pueden constituirse en factores de riesgo o protectores para la población con mayor vulnerabilidad.

Como se mencionó anteriormente, la adolescencia es considerada una de las etapas del desarrollo que conllevan cambios significativos a nivel físico y mental, en esta etapa se consolidan habilidades que han sido adquiridas en años anteriores y se ponen de manifiesto conductas que surgen de una historia de vida (Muñoz, 2012; Sánchez et al., 2007).

El desarrollo de la identidad, la sexualidad, las relaciones sociales y familiares presentes en la adolescencia, son el resultado de un proceso previo que tiende a estabilizarse en esta etapa dando paso a un estilo de personalidad que caracteriza al joven y le permite situarse dentro de una sociedad en la cual deberá asumir unas formas de interacción con ésta (Vinet, al. 2009; Muñoz, 2012).

La postura frente al fenómeno de las drogas por parte de los adolescentes, la connotación que éstos le dan a su uso y consumo, así como el papel y la responsabilización con que enfrentan esta problemática, son entonces el producto de una historia que inició en años inmediatamente anteriores, son el resultado de una preparación que incluyó a la familia, al colegio y a la sociedad, y que le permite además, reconocerse como persona que elige y decide frente a unos factores que serán de riesgo o protectores según su propia determinación (Casas, 2010; Muñoz, 2012; Vinet, al. 2009).

Dado entonces que el problema de las drogas concierne a una posición que asume el adolescente frente a este fenómeno, surge la inquietud por la forma en que desde la etapa anterior a la adolescencia, es decir la infancia, (desde los 6 a los 12 años aproximadamente) (Muñoz, 2012), se asume una posición respecto a sus redes familiares, personales y sociales; de allí la pregunta, ¿Cuáles son las representaciones psíquicas de niños escolarizados entre los 6 y 12 años de edad, sobre sus relaciones familiares, personales y sociales?



Teniendo en cuenta que ha sido repetitivo en las investigaciones el trabajo con los adolescentes, especialmente los comprendidos entre los 12 y 19 años de edad (Paulone & Candiotti, 2006; Pastor, Balaguer & García, 2006; Sánchez et al., 2007; Vinet, al. 2007; Jaramillo, 2007; Burrone, Villela, Lobo, Enders, Fernández & Pereira, 2010), este proyecto buscó ampliar la perspectiva de investigación recogiendo los diferentes aportes de los niños (entre los 6 y los 12 años) sobre sus representaciones en torno a la familia, a lo personal y a la sociedad, considerándolas claves para la formación de conceptos que se tornan centrales durante la etapa de la adolescencia y que le permiten asumir una postura propia frente a las diferentes problemáticas que enfrenta, entre ellas, la relacionada con el fenómeno de las drogas.

Partiendo de estas participaciones se buscó construir y ofrecer nuevas alternativas respecto a la prevención de conductas agresivas, violentas, autolesivas, o incluso relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas en la población, llegándose a justificar por el aporte de los diversos elementos de discusión que puedan surgir en torno a la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad como dos de las actividades fundamentales en el área de la salud mental.

### 1.1.2. Justificación

El presente proyecto, pretende constituirse en aporte para el estudio y prevención de comportamientos que ponen en riesgo la integridad física y mental de los jóvenes y adolescentes en nuestro medio. Su enfoque se centra en indagar por las representaciones mentales que en la infancia, han empezado a constituirse y que en cierta medida, guían además del comportamiento de los niños, su manera de vislumbrarse en una edad posterior.

Se justifica en tanto busca aportar a los programas de promoción y prevención en salud con la implementación de nuevas estrategias encaminadas a prevenir el consumo de sustancias psicoactivas, comportamientos delictivos o al margen de la ley, además de otros fenómenos que afecten de manera significativa la forma como los jóvenes se sitúan en el mundo, iniciando su intervención desde la etapa anterior (la infancia).

Adicionalmente, se busca motivar otras investigaciones que concedan la palabra a los niños, que indaguen por la forma como ellos participan del mundo y de la sociedad. La

información resultante pretende entonces, constituirse en aporte para la comunidad al brindar nuevas herramientas que les permitan realizar intervenciones en pro del desarrollo integral de los niños.

### 1.1.3. Objetivo General

Indagar sobre las representaciones psíquicas de los niños escolarizados entre los 6 y 12 años de edad, sobre sus relaciones personales, familiares y sociales.

### 1.1.4. Objetivos Específicos

- Abordar características psicológicas en el desarrollo de los niños durante los 6 y 12 años de edad.
- Identificar los conceptos más representativos que tienen los niños, sobre sí mismos y sobre su entorno en esta fase del desarrollo.
- Indagar sobre la importancia que tiene para los niños las relaciones que se establecen en sus familias y escuela.
- Describir las respuestas más reiterativas con respecto a la forma como se representan los niños a sí mismo, a sus relaciones familiares y sociales.

### 1.1.5. Consideraciones éticas

Se realizarán los consentimientos informados para abordar a los menores; los padres y/o acudientes serán informados sobre el proceso de investigación que se lleve a cabo. Adicionalmente, este estudio se acoge a los lineamientos establecidos en el Código Deontológico y Bioético para el ejercicio del psicólogo Ley 1090 de 2006, según lo establece el capítulo VII artículos 50 y 52.

## 1.2 Fases metodológicas y momentos de la investigación

### 1.2.1 Fases metodológicas.

*Descripción fases metodológicas:*

### *Fase 1: Planeación del proyecto*

Relacionado con la elaboración del presente proyecto, revisión, corrección y aprobación según los requisitos académico-administrativos; rastreo bibliográfico, programación de actividades para la recolección de información (encuentros con los participantes y aplicación de técnica).

### *Fase 2: Diseño, gestión y plan de análisis*

El *diseño* se refiere a la forma como se disponen los elementos para el proceso de investigación, en este caso, un diseño circular en el cual es posible retornar a fases anteriores para modificar y enriquecer el proyecto (Zabala, 2009).

La *gestión* inicia con la consulta bibliográfica sobre el tema objeto de interés, esta consulta permite un primer acercamiento a las diferentes miradas que se han realizado al igual que facilita la revisión de textos que darán paso a la extracción de categorías de análisis y a la exploración y elección de la teoría fundamento del presente proyecto.

Las categorías iniciales, al igual que las categorías emergentes, son las que delinearán el tipo de intervención que se realizará con los niños. La aplicación de la técnica (historias lúdicas) posibilitará obtener aquellos conceptos que se tornan centrales para el proceso investigativo.

El *plan de análisis* conlleva la revisión de la información al igual que su clasificación y registro; información que ha sido obtenida por medio de consulta bibliográfica, encuentro con los participantes, comparación con categorías de análisis y teoría abordada, entre otros.

Las observaciones al igual que los contrastes que se realicen durante el proceso de estructuración e investigación del proyecto, serán consignados en memos (a modo de notas rápidas, de observación y/o comentarios) y actas consecutivas, que servirán de insumo para la fase de redacción del proyecto y para la constante verificación y corrección del mismo.

### *Fase 3: Análisis, formalización y elaboración*

El *análisis* se origina por el contraste entre los conceptos que surgen en el proceso investigativo y la teoría previamente seleccionada para el mismo; las relaciones que se

establecen entre los diferentes conceptos, son las que alimentan el permanente proceso analítico que finalizará en la *formalización*, es decir, en la construcción de la posible respuesta a la pregunta de investigación. Como parte del proceso de formalización, se encuentra la socialización y discusión de los hallazgos obtenidos en el proceso investigativo.

Finalmente, la *elaboración* será la redacción del informe final que servirá para nuevas investigaciones y que se torna en el fruto del trabajo del proceso investigativo. (*Guía para elaborar el informe final de investigación*. (s.f.). Recuperado el 25 de marzo de 2014, de <http://pediaigss.files.wordpress.com/2008/01/guia-de-informe-final.pdf>).

### 1.2.2. Sistema Categorial

El sistema categorial hace referencia a un grupo de categorías analíticas que dan un marco general de lectura al momento de acceder a los textos; son categorías a priori en tanto son con las que se inicia la lectura, susceptibles de ampliarse además, en el momento que se considere prudente según el estudio de los temas, de ser así, darán paso a las categorías emergentes con las cuales se extienden y complementan las categorías a priori.

El valor de incluir categorías de análisis en el presente estudio radica en tanto se constituyen en guías que orientan el proceso de lectura de los textos, y de forma implícita, delinean el proceso investigativo; al tratarse de elementos rectores en la gestión de la investigación, aportan al cumplimiento de los objetivos y facilitan la estructuración y análisis de la información recolectada.

Para el presente proyecto las categorías analíticas seleccionadas fueron las siguientes:

*Definición:* Se incluyen aquellos conceptos que dan cuenta de lo que es una representación mental, de la forma como se elabora, adquiere y construye dicha representación; incluye adicionalmente, las diferentes conceptualizaciones que se han elaborado en torno al término de representación (sea esta mental, social, de sí mismo, entre otras).

*Historia:* Por Historia, se tuvo en cuenta el desarrollo del concepto representación a lo largo del tiempo, la construcción y modificación que ha tenido este término desde las diferentes vertientes que lo han abordado.

Características de los niños: Por características se priorizó la información concerniente a las cualidades que caracterizan el desarrollo físico, mental y emocional de los niños; se incluyó adicionalmente, lo relacionado con el establecimiento y mantenimiento de los vínculos afectivos.

Relaciones familiares: En esta categoría se incluyen definiciones que conducen a entender las formas de interacción presentes entre los diferentes miembros de una familia, así como los cambios que se presentan dentro de la familia a medida que van cambiando las personas que la componen.

Relaciones con grupos de amigos: Específicamente se abordaron aquellos conceptos que permiten tener un acercamiento y conocimiento de las interacciones y relaciones que se establecen entre niños y adolescentes con sus amigos, entendiéndose amigos como aquellas personas con quienes comparten gustos, ideas, juegos, hobbies, espacios, entre otros.

Relaciones sociales: En esta categoría se incluyeron definiciones relacionadas con las relaciones que entretiene el individuo (niño y/o adulto) en torno a un espacio social y cercano en el cual se desenvuelve.

Preferencias (hobbies): Por hobbies, se tuvieron en cuenta conceptos relacionados con aquellas actividades que los niños realizan por gusto e interés personal y no por obligación. Incluyeron actividades de diferente tipo que buscan entretener, relajar, hacer gastar energías, etc.

## 2. Balance Bibliográfico

En el presente balance se caracterizan los documentos abordados para el proceso de estudio e investigación (las representaciones de los niños); inicialmente, se optó por recolectar información relacionada con el consumo de sustancias psicoactivas en la población adolescente y joven; pero como se mencionó anteriormente, este tema ha sido materia de estudio para diferentes entidades por lo que los resultados encontrados daban cuenta de haber sido abordados frecuentemente.

Se procedió entonces a indagar por investigaciones relacionadas con la forma en que los niños perciben aquellos elementos que en determinado momento pueden constituirse en factores de riesgo o protectores frente a las diferentes problemáticas (incluyendo la del consumo de sustancias psicoactivas). Se consultó adicionalmente, información de las representaciones que tienen los niños de sus diferentes entornos, y más específicamente, de sus relaciones familiares, sociales y personales.

La base de datos de la Universidad de Antioquia (OPAC) fue la fuente desde la cual se exploró y seleccionó el material de consulta, se optó por esta base de datos en vista de que los registros arrojados con las palabras clave, representaban un número de registros susceptibles de ser abordados en su totalidad.

Para acceder al tema se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros de búsqueda: ejemplares publicados antes del año 2014 y después del año 2005 (provenientes de los diferentes centros de documentación y bibliotecas de la Universidad de Antioquia); las palabras clave para la búsqueda fueron “*representaciones en los niños*”, con estos parámetros se obtuvieron un total de 106 registros de los cuales siete estaban en dos modos de presentación diferente (por ej. en DVD y artículo, o CD-ROM y libro), omitiendo las repeticiones, el número final de resultados fue de 99 que se constituyeron en la población bibliográfica del estudio.

Los registros resultantes fueron ingresados en una matriz bibliográfica de Excel, en la cual se consignaron datos como título, autor, año de publicación, tipo de material, materia, etc; con esta información se procedió a seleccionar la muestra teniendo en cuenta la *pertinencia* del título, en ellos se buscaron aquellos que hicieran alusión a los niños y a las representaciones como ejes centrales para el análisis de información (ya fueran de niños y/o adultos, mentales, sociales, del sí mismo, entre otras) con esta modalidad de búsqueda y selección, se constituyó una muestra de 50 registros (la cual se anexa al presente informe).

Considerando los límites temporales que condicionan la realización del trabajo de grado, se determina para efectos metodológicos, realizar un segundo filtro a la anterior muestra de 50 textos y por tanto se abordaron para su lectura 30 documentos. Durante este proceso se evidenció una aparición reiterada de las categorías previamente definidas que

permitieron la consolidación de un marco conceptual para el diseño del instrumento que se aplicó a los niños participantes.

A continuación se presenta la clasificación de registros arrojados por la base de datos:

## 2.1. Clasificación por tiempo

*Temporalidad:* el material encontrado presenta los siguientes índices de publicación:

Entre los años 2005 a 2007	17 Publicaciones
Entre los años 2008 a 2010	51 publicaciones
Entre los años 2011 a 2013	31 publicaciones

Como se puede observar, hay un incremento de material publicado y relacionado con los términos “Representaciones en niños” entre los años 2008 y 2010, llegando a alcanzar un porcentaje del 51% del total consultado, seguido por un 31% que correspondió al material generado entre los años 2011 y 2013; y un 18% de material creado entre los años 2005 y 2008.

Considerando que el material generado se relaciona con los intereses de los investigadores, podría pensarse que en los últimos años (entre el 2008 y el 2013), el interés alrededor del tema objeto de este informe, no sólo se ha incrementado sino que ha permanecido como foco de investigación.

## 2.2. Clasificación por tipo de material

En el tipo de material es posible identificar los siguientes modos de presentación:

Folletos:	1	Artículos:	39
DVD:	2	CD.ROM:	40
Libros:	17		

El acceso a algunos de los materiales se vio facilitado por las publicaciones disponibles en la red; de igual forma, la cantidad de registros presentes en CD-ROM y disponibles en los centros de documentación favoreció su consulta, es de considerar que la mayoría de publicaciones no se encontró en medios impresos (como por ej. libros), lo que podría sugerir que hay una mayor tendencia en el uso de las nuevas tecnologías que precisan utilizar estos medios más que los escritos tradicionales.

Entre las dificultades para la consulta de material, se encontró el acceso a artículos seleccionados en la muestra, pero no disponibles en la red; de igual manera, se observó que los libros seleccionados (5 en total), representaron un bajo número en comparación con otros tipos de materiales.

### 2.3. Balance de registros abordados, según categorías de análisis:

Teniendo en cuenta la importancia de las categorías de análisis para la delimitación del proceso de consulta, se optó por constituir como ejes centrales para el abordaje de registros las categorías relacionadas con *Características de los niños y Representaciones* (de diferente índole); se incluyeron de igual forma el resto de categorías arriba mencionadas (ver apartado 1.2.2, pág. 12).

La presencia de las categorías en la lectura, no solo permitió la estructuración de este informe, sino que además facilitó la identificación en la prevalencia de conceptualizaciones elaboradas en torno al tema.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el proceso de lectura de los textos seleccionados en la muestra,

<i>Nombre de la Categoría</i>	<i>Cantidad de veces que se identifica la categoría en la consulta bibliográfica</i>
Características de los niños	86
Definición de representación	77
Relaciones familiares	24

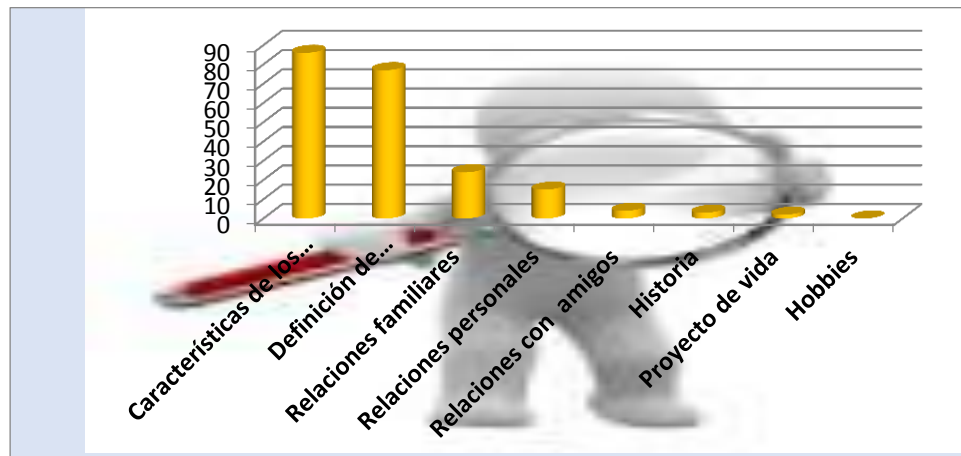


Relaciones personales	15
Relaciones con amigos	4
Historia	3
Proyecto de vida	2
Hobbies	0

Tabla 1 Frecuencia de aparición de categorías

Como se puede apreciar, se encontró mayoría de resultados relacionados con las *características de los niños*, y específicamente, con lo que se refiere a su desarrollo físico y mental; de igual forma la definición de *representación*, también alcanza un alto número de entradas permitiendo la identificación y diferenciación de las conceptualizaciones existentes. Se hallaron limitaciones al momento de abordar las categorías de *relaciones con grupos de amigos* (4 registros), *historia* (3 registros) y *hobbies o preferencias* (0 registros) las cuales eran mencionadas en los textos de forma superficial, y en el caso de los *hobbies o preferencias*, no fueron conceptualizadas.

La presencia o ausencia de las categorías de análisis, se tornó entonces en herramienta para el estudio y estructuración teórica del presente informe, conllevando adicionalmente, una guía que permitió identificar el abordaje investigativo a llevar a cabo con los niños participantes en el presente proyecto.



Gráfica 1 Categorías de análisis identificadas en la lectura de textos

## 3. Marco conceptual

### 3.1. Consideraciones generales

El desarrollo del ser humano es un proceso que se caracteriza, entre otros, por la adquisición de habilidades que favorecen la adaptación a los diferentes entornos, conlleva además la presencia de cambios biológicos, emocionales y psíquicos, resultado de la interacción entre elementos biopsicosociales mediatizados por la experiencia (Perinat, 2007; Muñoz, 2012).

En las primeras etapas del desarrollo del ser humano está la infancia, la UNICEF la define como la etapa en la cual se desarrollan las diferentes estructuras cerebrales y se instauran las primeras relaciones trascendentales para el niño, éstas constituirán un marco de interacción permanente que perdurará en los años siguientes (Perinat, 2007; UNICEF, 2001).

Además del desarrollo cerebral, la Psicología dinámica añade otra perspectiva que define el proceso evolutivo del niño, ésta tiene que ver con las relaciones dinámicas y estructurales que se dan entre las representaciones del sí mismo (la representación de sí mismo) y las representaciones del objeto (persona o personas maternantes primarias en el ambiente del bebé) constituyen lo que se denomina relaciones objetales, patrones que evolucionan durante los tres o cuatro primeros años de vida y establecen la base de las configuraciones mentales duraderas (Horner, 1982)

En el presente proyecto se tomó como base la Psicología dinámica y sus aportes sobre el desarrollo psíquico del niño para dar cuenta de las representaciones que éste va concibiendo con el paso del tiempo sobre sus relaciones personales, familiares y sociales.

En la estructuración de la personalidad las representaciones que se establecen sobre el objeto son interiorizadas logrando que lo que alguna vez fue externo, pase a formar parte del sí mismo (Horner, 1982); para Winnicott (1965), esta representación del sí mismo se desarrolla en un marco de interacción en el cual la madre actúa como puente que conecta las experiencias surgidas al interior del infante con las experiencias provenientes del mundo

exterior, por lo tanto la intervención de la madre hace posible la construcción de una identidad basada en un sí mismo real (Horner, 1982).

Este tipo de interacción que se da en la infancia es donde se crean las bases para un desarrollo afectivo e intelectual, elementos como la confianza, la curiosidad y la capacidad de relacionarse con otros, surgen del intercambio que se da entre el niño y su entorno; el desarrollo psicoafectivo y social estará por tanto contenido en un ambiente de relaciones en el cual la persona maternante media en el proceso de organización de la realidad psíquica y física del niño, para terminar en la construcción de un sí mismo único. (Mahler, 1972; Horner, 1982).

Continuando con el proceso de crecimiento y maduración del niño, se llega a la edad comprendida entre los 6 y los 12 años, el ingreso a la institución educativa le permite consolidar su identidad en la relación con otros niños (identidad que ha iniciado su formación en la familia y continúa en la escuela); la aceptación de normas y la adopción de comportamientos cooperativos y competitivos le permiten desarrollar sentimientos de amistad y camaradería (Muñoz, 2012).

Como parte del proceso educativo del niño, se debe permitir que éste pueda concebir sus propios conflictos como normales, “*como signos de una vitalidad sana*” (Dolto, 1998, p. 15), que experimente en su familia situaciones que le hayan posibilitado la resolución efectiva de la misma y que posteriormente serán replicadas por el niño a otras esferas; es en este periodo donde comienza la preparación para la edad adulta, las atenciones de las personas que lo rodean y le aman le permiten adquirir una imagen de confianza y seguridad en sí mismo. (Dolto, 1998).

La familia como núcleo al que se inscribe el niño desde su nacimiento, se torna entonces en fuente que transmite conceptos, pautas de comportamiento, valores y creencias, vivencias que integra el niño en su proceso de desarrollo y los hace propios como parte de su identidad (Sánchez et al., 2007).

Para Moreno (2007), la identidad es un proceso que inicia en los primeros años de vida y continúa a lo largo del tiempo, consiste en la vivencia de llegar a ser personas coherentes y diferenciadas; conlleva elecciones de tipo ideológico (creencias y valores), ocupacional

(educativo y profesional) e interpersonal (orientación de género), “es una construcción que no sólo concierne al individuo, sino que además es impactada por la red de relaciones familiares, sociales, por el entorno educativo y cultural” (Moreno, 2007, p. 62).

Lo anterior se relaciona con el concepto de sí mismo y de autoestima (percepción y evaluación que hacemos de nosotros mismos), se basa en un sentimiento de continuidad progresiva que incluye el concepto de lo que el individuo ha sido en años anteriores (la infancia) y lo que prospecta ser en el futuro; lo que piensa que es, y lo que percibe que los otros esperan y ven de él (Moreno, 2007).

En este futuro cercano se inscribe la adolescencia, periodo que va desde los 12 a los 20 años aproximadamente (Stone & Church; 1989; Casas, 2010), en él continúan los cambios físicos y psicológicos resultado de un proceso previo de aprendizaje (Casas, 2010); la familia, y en especial los padres, siguen siendo en esta etapa los responsables de proveer valores y límites a sus hijos; la identificación que tuvieron los niños con los valores familiares continúa estando presente aunque se tornan en motivo de crítica y cuestionamiento por parte del adolescente (Stone & Church, 1989).

El papel de la familia es central en tanto suministra las primeras estructuras de interacción del niño, es quien le provee de valores y creencias, le apoya y le permite identificarse a partir del concepto que le transmite desde la infancia, además, la familia es quien le indica los límites que se mantendrán aún en la adolescencia para darle seguridad y confianza en el desempeño que tendrá posteriormente en una sociedad determinada (Stone & Church, 1989).

Los niños y adolescentes capaces de sortear las diferentes dificultades poseen, según Páramo (2010), una relación estable y emocional, ya sea con uno o con los dos padres (o personas significativas); están inscritos en un entorno contenedor con límites definidos, donde además se les permite expresar sus ideas y sentimientos; cuentan con modelos positivos de afrontamiento y en especial una historia en la cual poseen experiencias de autoeficacia, confianza en sí mismos y autoestima positiva (Páramo, 2010).

Sin embargo, es importante considerar que el desarrollo del niño pasa por diferentes fases que le van otorgando características propias y formas de relación provenientes tanto de

su contacto con el entorno, como también de su progreso biológico; es por ello que a continuación se hace una revisión de este proceso, enfatizando en las nociones de representación que el niño va construyendo en torno a sí mismo y a su medio.

### 3.2. ¿Qué se entiende por Representación?

En el año 2007, Girard, planteó la importancia de otorgar la palabra a los niños para permitirles dar a conocer las representaciones de su entorno, representaciones en las cuales ellos intervienen construyendo significados y recreando su mundo social; sin embargo, el significado que encierra el término “representación” ha sido elaborado desde diferentes autores.

Por ejemplo, es posible hallar conceptualizaciones que definen la representación en términos de representación mental (Jiménez & Vanegas, 2008), de representación interna (Parra, 2010), representación del sí mismo (Jiménez & Vanegas, 2008; Higuíta, Agudelo, Yepes & Salazar, 2006), imaginarios (Ortíz, Martínez, Tabima, López & Mejía, 2013), y representación social (Higuíta et al., 2006; Muñoz; García & Patiño, 2009) entre otras. Dichas definiciones no solo logran ampliar el panorama de lo que es una *representación*, sino que además permiten considerar el concepto con sus diferentes matices.

En términos generales, la *representación* ha sido definida como “la forma en que el sujeto se apropia de diversos elementos y símbolos, para figurar mentalmente cierto objeto o experiencia del mundo” (Higuíta, & Betancurt, 2009, p.25); es una construcción individual cargada de significantes que reemplazan la realidad en la cual se fundamenta, y que se transforma finalmente en la realidad del sujeto (Castonira et al., 2005). Para Mandler (2000), citado en Villuendas et al. (2005) la sustitución del mundo real, se hace por medio de símbolos, y son estos símbolos los que otorgan fin y funcionalidad al actuar del individuo.

El conjunto de símbolos que configuran las *representaciones* son internalizadas como modelos, como esquemas interpretativos que además de permitir al individuo dar significado a las realidades que afronta, facilitan su adaptación al entorno (Pozo, 2001, citado en Villuendas

et al., 2005) permitiendo transformar algo novedoso o desconocido, en algo familiar (Higueta et al., 2006).

Funcionan como un filtro en la interpretación de la información, llegando de ese modo, a influir en las estrategias y vivencias que el individuo utiliza para la resolución de situaciones dadas (Castorina et al. 2005; Di Bártolo, 2012; Riviére, 1984, citado en Villuendas et al., 2005).

A la luz de la investigación, la *representación* permite acceder a los fenómenos sociales, esto es, posibilita hallar el conocimiento histórico de una realidad en una sociedad determinada, (Chartier, 1990; Falcon & Calazans, 2002, citado en Pinheiro, 2009).

Para algunos modelos cognitivos, las *representaciones* son definidas como “conjuntos de procesos que los sujetos utilizan para codificar, descodificar y transformar información; y/o como funciones de interpretación semántica” (Villuendas, et al., 2005, p. 16)

Por su parte, Ortiz et al. (2013), define las representaciones en términos de imaginarios; es decir, conjuntos de imágenes que se pueden agrupar entre sí para formar conceptos, pensamientos y/o ideas; los imaginarios para estos autores son *representaciones mentales* que el ser humano construye desde su experiencia y que corrobora posteriormente mediante el intercambio social; por pertenecer al ámbito de lo social e individual, los imaginarios se constituyen en esquemas que “permiten percibir algo como real”..

La función de los imaginarios consiste en permitir al individuo la selección de aquellos símbolos sociales que resultan más adecuados y eficaces en determinada situación; posibilitan la identificación de creencias y valores que subyacen a una sociedad y que constituyen sus representaciones simbólicas.

Para Agudelo, Londoño y Federman (2009) tanto las creencias, como la memoria cultural e histórica y la identidad de una comunidad, son el origen de las *representaciones sociales*; *representación* que enfatiza la influencia del medio para su conformación (Cuartas et al., 2009).

El concepto de *representación social* fue propuesto por Moscovici en 1961, posteriormente ha sido ampliado hasta alcanzar el desarrollo de una teoría que ha sido de gran influencia para las ciencias sociales (Higueta et al., 2006).

Para Moscovici (1981, 1989), citado en Villuendas et al. (2005), los conocimientos que nacen en la cultura y constituyen las representaciones sociales, son también denominados

conocimientos de “sentido común”, “pensamiento natural” o “pensamiento ingenuo”; son conocimientos que se recrean y se transmiten continuamente y a los cuales el medio va incorporando significados en lo que se refiere a opiniones, estereotipos, atribuciones, teorías implícitas, etc.

Las representaciones sociales surgen en la cultura, en la sociedad en la cual está inscrito el individuo, constituyen el reflejo y expresión de la identidad social e individual (Agudelo et al., 2009) donde el cúmulo de elementos que enriquecen la cultura, como son las ideologías, las creencias, los estereotipos y la representaciones sociales, orientan la forma como el ser humano construye su realidad, dirigen su conducta, y con ello, contribuyen a la configuración y mantenimiento de la misma identidad social.

Adicionalmente, constituyen un intercambio entre lo individual y lo social (Delval, 1989, citado por Villuendas, et al, 2005) son el resultado de la dialéctica que se da entre el individuo y su medio y funcionan como insumo para la construcción de la realidad interna (Moscovici, 1988, citado por Cuartas et al., 2009).

Jodelet (1989), citado por Higueta et al. (2006) resalta dos aspectos fundamentales de las representaciones sociales: el primero es el que se refiere a una forma de conocimiento social, mientras que el segundo, designa la forma como el individuo reconstruye mentalmente su realidad.

Ambos aspectos se vinculan en tanto que la formación de la representación se da durante el acto comunicativo entre miembros de un grupo o institución: lo que el mundo es para el individuo resulta de la construcción que se hace al interior del grupo, por lo tanto el conocimiento social derivado, pasará a conformar la identidad individual, grupal y social (Castorina et al., 2005).

A pesar de la variedad en las definiciones del término “representación”, cabe resaltar que éstas tienen en común *la realidad externa* como elemento necesario en la génesis de las representaciones, los contenidos sociales, las creencias y el discurso de la cultura, entre otros, son elementos que contribuyen en la manera como es representada o reconstruida la realidad interna.

Uno de los autores que se ha acercado a la forma como los niños representan su realidad es Parra (2010), éste retoma el concepto de formación de las representaciones y

puntualiza la existencia de dos formatos cognitivos como son las imágenes y las proposiciones para capturar los atributos del mundo real.

Las imágenes son definidas como representaciones de tipo pictórico que “transmiten el significado de los objetos representados mediante una correspondencia de los elementos de la imagen con los de los objetos exteriores”; mientras que las proposiciones, son semeja a símbolos lingüísticos cuya función es transmitir el significado de los objetos o fenómenos externos por medio de la descripción. Ambos formatos se complementan para conformar símbolos o *representaciones internas* que reemplazan la realidad.

En los niños se han estudiado los formatos de tipo visual o pictórico, ya que este tipo de material permite el acceso a las representaciones internas que éstos poseen sin tener que recurrir a la escritura (Villuendas et al. 2005)son otra forma de acceder a su discurso.

Para dar significado a los dibujos, los niños recurren tanto a las representaciones surgidas en las dinámicas interindividuales e intrainstitucionales, así como a las imágenes sociales que nacen de la forma como organizan la experiencia con su entorno (Doisé, 1993; citada en Villuendas et al., 2005).

La posibilidad de representar la realidad de manera acertada, así como de reflexionar sobre ella para darla a conocer por medio de actividades lúdicas como el teatro, la pintura, el diálogo o la fotografía, ha permitido un acercamiento a la construcción de significados que elaboran los niños, un tema que ha captado el interés de diversos investigadores (Girard, 2007; Ortiz et al., 2013).

Vigotsky (1978), citado por Villuendas et al., (2005)precisa que las habilidades para representar la realidad, como son el dibujo, el juego simbólico y las imágenes mentales, son adquiridas en la infancia época en la cual es posible apreciar procesos como el lenguaje y el pensamiento; dichas representaciones incluyen la reconstrucción de conceptos e imágenes que además de constituirse en organizadores mentales, permiten la interpretación y el direccionamiento de las acciones (Muñoz et al., 2009; Di Bartolo et al., 2012).

Las representaciones mentales entonces, surgen de una combinación de factores que les otorgan unas características perdurables (Di Bartolo, 2012), pero que a su vez, participan de la dinámica del cambio surgido en aras del proceso de desarrollo por el cual atraviesa el ser humano y que se entiende “en relación con los cambios que experimente... de acuerdo a su



desarrollo físico, intelectual, socio afectivo y psicomotriz". (Muñoz, García & Patiño, 2009. Pág. 45).

Dado lo anterior, y considerando que la cultura no sólo influye en el proceso y contenido para la formación de la representación, sino que además, modula y determina el desarrollo y el tiempo en el cual se da el desarrollo (Vigotsky, citado por Cuartas et al., 2009), cabe considerar que los niños no son agentes pasivos en este proceso, por el contrario, seleccionan los elementos que van a introyectar y que de alguna manera contribuyen en la definición de su identidad (según la experiencia y los resultados obtenidos con anterioridad) (Cuartas et al., 2009).

### 3.2.1. Representación del Sí Mismo

La forma como se da la construcción del Sí Mismo, es un tema que ha sido abordado por teóricos que enlazan el proceso evolutivo del niño, con las construcciones mentales que surgen a partir de las relaciones que éste experimenta durante sus primeros años de vida.

Entre las fallas más representativas en el desarrollo evolutivo del ser humano, se encuentra la distorsión en la imagen del sí mismo, una deficiencia que se caracteriza por la introyección de las características negativas del objeto maternante (cuidador) como parte de la imagen de sí mismo; según sean las respuestas de la madre (objeto maternante o cuidador) el desarrollo del niño se verá reflejado en términos de un sí mismo autónomo y diferenciado, o en un sí mismo con fallas en la integración de la identidad. (Kohut, 1978 citado en Rojas & Botero, 2010).

El sí mismo es el concepto que abarca las representaciones internas o intrapsíquicas que cada individuo configura de lo que él es (Remoniri, 2010); Winnicott, citado por Muñoz, García y Patiño (2009), define el sí mismo, como la conciencia que se tiene de estar diferenciado,

...un Sí mismo (self) en el cual las sensaciones e impresiones difusas se van articulando en imágenes más concretas, imágenes del sí mismo que se vinculan entre sí, se organizan en relación recíproca, forman un todo global y coherente del cual se deriva la sensación de identidad, es decir, la representación del sí mismo (Muñoz, García & Patiño, 2009. Pág. 29-30).

Los elementos (o sensaciones e impresiones) que participan en la configuración del self, son: las experiencias del individuo (sean estas de éxito y/o fracaso), la identificación que el niño realiza con las representaciones que tienen de sí mismos, sus figuras representativas, y el discurso que recibe de sus figuras representativas. (Vásquez & Castrillón, 2013)

De la misma forma como se configuran representaciones sobre el sí mismo, se configuran las representaciones del objeto (o representaciones del otro significativo), ambos tipos de representaciones se van configurando durante los tres a cuatro primeros años de vida y se estabilizan hasta constituirse en modelos mentales persistentes (Jiménez & Vanegas, 2008), la dinámica que se establece entre las representaciones del sí mismo con las representaciones del objeto, son lo que se denomina “las relaciones objetales”, para Horner (1991) (citado por Rojas & Botero, 2010), las relaciones objetales se refieren a estructuras intrapsíquicas que se manifiestan claramente en las relaciones interpersonales.

Por su parte, Muñoz, García y Patiño (2009) incluyen en el concepto de sí mismo (o autoconcepto) el cúmulo de creencias y conceptos que le permiten al individuo describirse desde diferentes puntos de vista; en el caso de los niños, resaltan la forma como éstos se describen en términos de capacidades, debilidades y preferencias (ej. el juego y el aprendizaje); por tratarse de representaciones mentales, el autoconcepto o concepto de sí mismo se construye desde los primeros años de vida mediante la conjugación de las experiencias vividas, la interacción con los otros (que retroalimentan el concepto que el niño va construyendo de sí mismo), y el intercambio con el mundo físico.

Dado que el concepto del sí mismo data de una construcción que inicia en la primera infancia, y considerando que la teoría del apego señala la importancia del apego para la creación de vínculos relacionales, a continuación se presenta la noción de Apego, como uno de los pilares fundamentales en la formación del autoconcepto.

### 3.2.2. Apego

Para Di Bartolo (2012), uno de los procesos que interviene en la construcción y representación del sí mismo, es el apego, un “sistema motivacional que ejerce una influencia única en el desarrollo por el valor organizacional y por las características perdurables de los

modelos que se construyen a partir de las experiencias tempranas con las figuras de apego” (Pág. 31).

Las experiencias tempranas entre el niño y su cuidador, conforman un vínculo originario en el entorno más inmediato para el menor, este vínculo es el responsable de proveer las herramientas necesarias para alcanzar un adecuado desarrollo físico, emocional y cognoscitivo; es en este encuentro donde el infante adquiere los elementos y habilidades indispensables para interactuar con el mundo (Higuita & Hurtado, 2009).

Producto de las primeras experiencias con la figura de apego, son las *representaciones de apego* modelos mentales que determinan la forma como el niño se relaciona y comprende su entorno, se constituyen en esquemas interpretativos que preceden y guían su actuación (Di Bartolo, 2012; Muñoz, García & Patiño, 2009); la creación y reconstrucción de conceptos, ideas e imágenes, entre otros, nacen a partir de los marcos de referencia o representaciones de apego, que se han generado a partir de las experiencias tempranas de apego (Higuita y Hurtado, 2009).

Para Di Bártolo (2012), el apego opera como un sistema motivacional que influye de manera determinante en el desarrollo del niño; a partir de las experiencias tempranas de apego entre el niño y sus cuidadores, se establecen unos modelos mentales perdurables que confieren una organización y unas características determinadas al psiquismo infantil; estos modelos mentales también denominados representaciones de apego, se constituyen en organizadores mentales que operan en el intercambio personal, en tanto confieren al niño una forma de configurar ideas, valoraciones y expectativas, que influyen finalmente en los sentimientos e interpretaciones que éste realizará.

Al funcionar como esquemas de interpretación, las representaciones de apego le permiten a los niños comprender e interpretar las experiencias presentes de modo que coincidan y sean consistentes con las experiencias pasadas que han sido almacenadas como modelos mentales (Di Bártolo, 2012); adicionalmente, las cualidades del vínculo de apego, no dependerán sólo de la respuesta que el niño recibe de su figura de apego, sino que además se verá complementada por las representaciones de apego con las que cuenta (Di Bártolo, 2012).

Marrone (2001), citado por Vásquez y Castrillón (2013), sostiene que la teoría del apego se sustenta en un modelo de interacción que se da entre el niño y sus padres, en un

medio social que tiende a convertirse en un sistema representacional, es decir, en una estructura interna.

Para Coderch (2005), la importancia del apego en el niño es de vital importancia, dado que es a partir de las experiencias de apego de donde se constituye la vida psíquica del niño (Vásquez y Castrillón, 2013). Dada la importancia de las representaciones de apego (que se constituyen en la infancia y permean la posterior creación de vínculos entre el niño con otras personas), cabe señalar que alteraciones en la formación de estos modelos, pueden generar trastornos que se verán reflejados en el desarrollo del niño; alteraciones en el desarrollo motor, social, cognoscitivo o del lenguaje, pueden tener su origen en un sistema de apego defectuoso (Higueta y Hurtado, 2009).

Las representaciones de apego se clasifican en dos ejes fundamentales: seguras e inseguras, y organizados o desorganizados, según estos ejes, se subdividen en cuatro tipos de apego: apego seguro, apego inseguro evitativo, apego inseguro ambivalente, y apego inseguro desorganizado (Di Bártolo, 2012).

El apego seguro, se caracteriza por un cuidador capaz de sintonizarse con las necesidades del niño demostrando cariño, protección, atención y disponibilidad según las demandas de éste; el apego seguro conlleva un desarrollo positivo del concepto del sí mismo, además de sentimientos de confianza que se verán reflejados en personas adultas seguras, cálidas y estables en sus relaciones interpersonales, personas que se caracterizan por ser positivas, coherentes consigo mismo e integradas. (Siegel & Hartzell, 2005).

En el apego inseguro evitativo, el cuidador no atiende las necesidades de protección del niño desestimando las señales que éste emite, la respuesta del cuidador interfiere en el desarrollo e instauración del sentimiento de confianza en el niño quien presentará signos de inseguridad hacia los demás esperando constantemente ser abandonado o desplazado según sus experiencias pasadas.

El apego inseguro ambivalente se caracteriza por la inconsistencia en la respuesta del cuidador hacia el niño, mezclando comportamientos de atención en algunos casos y desinterés en otros, los niños responden a situaciones de estrés con angustia, protesta y enojo; no

muestran confianza frente a sus cuidadores debido a las fallas en las habilidades emocionales de estos últimos.

En el apego inseguro desorganizado, el niño emite respuestas ansiosas ambivalentes y/o seguras sin un orden coherente; por la falta de respuesta del cuidador, o por respuestas violentas o agresivas de parte de éste, el niño puede optar por congelarse o disociarse como modo de defensa ante los maltratos del cuidador. ( Marrodán, 2012).

Según lo anterior, el apego se constituye en un vínculo emocional entre el niño y sus cuidadores donde elementos como la sincronía, la seguridad y la respuesta oportuna por parte del cuidador, otorgan a los modelos de apego, cualidades significativas que se verán reflejados en personalidades seguras o vulnerables (Higuita y Hurtado, 2009).

Es de considerar que entre los factores de mayor importancia para el desarrollo de la personalidad se encuentra el apego, dado que se conforma a partir de la relación de mayor importancia en la historia del niño (con su figura de apego), y que además determina el modelo sobre el cual se establecerán sus futuras relaciones (Higuita y Hurtado, 2009).

Para Bowlby, citado por Higuita y Hurtado (2009), la necesidad de vinculación es fundamental para el desarrollo de la personalidad, en los procesos de identificación que realiza el niño de su medio exterior, atributos positivos y negativos del cuidador pasan a ser introyectados generando cambios estructurales en su psiquismo (Vásquez & Castrillón, 2013), de esta manera, en el mundo interno del ser humano las relaciones que se establecen son una continuación de las relaciones que se dieron con las personas que desempeñaron un papel fundamental durante la infancia.

### 3.3. Algunas consideraciones sobre el niño y su desarrollo

“El desarrollo evolutivo de las personas se caracteriza por ser un proceso en el cual intervienen múltiples variables de orden psicológico y biológico, sin desmeritar la importancia de las condiciones ambientales” (Ávila, 2013. Pág. 146).

El tejido que conforma la interacción de diversas variables en el desarrollo del ser humano es lo que finalmente determina la forma de estar en el mundo, a continuación, se revisan algunas consideraciones sobre el desarrollo del niño y la importancia de que los

factores que intervienen en su desarrollo contribuyan a “proteger, realzar, y conservar la dignidad... la humanidad, la integridad y la armonía interior” (Parada, 2012).

Para Lowenfeld (1943), citado por Higueta y Hurtado (2009), la creación artística del niño está ligada a su desarrollo integral y a su crecimiento; donde crecimiento y desarrollo se refieren a la combinación de factores ambientales (cultura, sociedad) e individuales (genéticos, nutricionales y emocionales) que de forma continua inciden en el ciclo vital del ser humano (Campo et al., 2011) y “representan una adaptación a diferentes condiciones ecológicas” (Remorini, 2010, p. 963); sin embargo, el ritmo en el cual se desarrollan los niños varía en tanto las condiciones ambientales y biológicas son diferentes para cada uno (Campo et al., 2011; Muñoz, García & Patiño, 2009).

Durante la primera infancia es posible identificar progresos tanto a nivel individual (pensamiento, operaciones racionales, afectos y voluntad) como a nivel social - interrelacional (sentido social, seguimiento de reglas, cooperación); el desarrollo personal y evolutivo se torna entonces en una construcción compartida que imprime al niño determinadas características que vienen dadas, además de lo propio e individual, por lo cultural y ambiental que rodean al infante. (Higueta, Agudelo & Yepes, 2006; Cuartas et al., 2009).

### 3.3.1. Desarrollo físico en el niño

En lo que se refiere a los progresos físicos, el desarrollo motor posibilita la adaptación del niño a su entorno, determina el dominio de sí mismo y del ambiente permitiendo el avance en la adquisición de capacidades motrices que le llevarán a expresar y comunicar con el cuerpo su manera de ser y estar en el mundo (Remorini, 2010).

Cuando el niño adquiere habilidades motoras, nace en él un sentimiento de seguridad psicológica... la concepción que un niño tiene de sí mismo, depende de las habilidades que posee; dichas habilidades contribuyen, de modo importante, a la personalidad del niño y su personalidad afecta a su desarrollo

motor; además, el desarrollo motor tiene importancia para el concepto de sí mismo (Campo et al., 2011. Pág. 88)

Se considera además que el desarrollo motor “es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo del niño...” (Chokler, 2005 citado en Remorini, 2010). Según Deval (2006, citado por Campo et al., 2011) el desarrollo físico es la base para el desarrollo psicológico; donde el desarrollo motor no sólo se ve influido por aspectos físicos, sino también, socio afectivos y psicológicos.

Estudios realizados en neonatos que presentaron bajo peso al nacer (menos de 1.000 gramos) revelaron que el 50% de estos niños cuando cursaron los primeros años de educación escolar, requirieron mayor apoyo y refuerzo en clase, donde el 20% de los niños necesitó estudiar en colegios especiales y el 15% repitió por lo menos uno de los cursos (Hübner y Ramírez, 2002, citado en Parado, 2012).

No sólo el bajo peso se constituye en factor de riesgo para el desarrollo del niño, deficiencias relacionadas con el entorno, trastornos y carencias, fallas en las alternativas de práctica suficiente y desarrollo anormal en el apego, son otros de los factores que pueden alterar y afectar el desarrollo integral del niño y su adaptación al medio (Campo et al., 2011; Higuera y Hurtado, 2009).

El no contar con las alternativas de prácticas suficientes, o el no recibir la instrucción adecuada en el desarrollo de dichas competencias, pueden llevar a que algunos sujetos no adquieran la información perceptiva y motriz adecuada y necesaria para ejecutar con un máximo de precisión. (Campo et al., 2011. P. 79-80)

Habilidades como dominar la lateralidad o la coordinación muscular en el niño, son adquiridas por medio de instrucciones y prácticas durante los primeros años de vida, la lateralidad facilita la ubicación espacial y con ello el aprendizaje de asignaturas en época escolar (Cervantes, 2007, citado por Campo et al., 2011); por su parte la coordinación muscular se relaciona con procesos del sistema nervioso (movimientos de cuello y cabeza,

nervios espinales que dirigen movimientos de tronco y extremidades, etc.)(Palau, 2005, citado por Campo et al., 2011).

### 3.3.2. Desarrollo del pensamiento

La evolución en el pensamiento es otro de los factores a considerar en cuanto al desarrollo del niño; para Zahler y Carr (2008, citados por Campo et al., 2011), el período comprendido entre los 3 y los 7 años de edad, reviste especial importancia ya que es el periodo durante el cual se dan avances significativos en los procesos neurofisiológicos que dan paso a la configuración de redes y conexiones en el cerebro; el proceso de mielinización neuronal, así como el establecimiento de redes al interior de la corteza cerebral, permiten entre otras cosas, la transmisión de información a mayor velocidad optimizando el funcionamiento del organismo en general.

Adicionalmente, es posible identificar dos vertientes de desarrollo en el pensamiento que se dan durante los primeros años de vida; por un lado, el pensamiento que precede la actuación permitirá identificar avances en el proceso de reflexión; por otro lado, el surgimiento del sentido moral, implicará un acercamiento por parte del niño a conceptos como la verdad, la honradez, la justicia y el respeto mutuo; la moral que se relaciona con procesos de pensamiento reflexivo, permiten al niño elaborar juicios de valor sobre lo que considera bueno o malo. (Cuartas et al., 2009).

### 3.3.3. Desarrollo emocional

Tanto el pensamiento reflexivo como las experiencias por las que atraviesa el niño, dan paso al desarrollo emocional, un proceso que le permite ir creando un concepto y una representación psíquica de sí mismo (Bleichmar, 1997 citado en Vásquez & Castrillón, 2013); a su vez, el desarrollo emocional, es influenciado por las vivencias intrapersonales (referidas al desarrollo maduracional del niño) e interpersonales (el infante y su ambiente más cercano) que moldean las percepciones y expectativas que el niño va adquiriendo de su entorno (Rojas & Botero, 2010).

Durante la infancia el individuo comienza a relacionar sus estados emocionales y las emociones de los demás con las causas que las generan; inicia el reconocimiento facial de emociones así como el reconocimiento de la expresión emocional en los demás (Izard 1994,



citado por Henao & García, 2009 ), según el repertorio emocional con el que cuente el niño, - producto de la experiencia y del proceso de maduración-, será la respuesta que éste dé ante una situación determinada, dicha respuesta estará fundamentada en términos de comprensión, regulación y empatía (López, López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, 1999, citado por Henao & García, 2009).

La comprensión emocional se refiere a la forma como los niños entienden la expresión emocional en los otros de acuerdo a las reglas que cada cultura establece para exteriorizar las emociones; en este proceso de comprensión, participa tanto el modelamiento como el aprendizaje vicario en los niños (Henao & García, 2009).

A la par que conocen las diversas reglas con las cuales se expresan las emociones, alcanzan a identificar que éstas pueden ser controladas por ellos y por los demás.

Por regulación emocional se entiende el cúmulo de habilidades y competencias que el niño va adquiriendo en su desarrollo y que le permiten controlar sus propias emociones, tanto en términos de expresión (manifestación comportamental y emotiva), como de entendimiento de causas que generaron la emoción y respuestas oportunas a situaciones dadas (Henao & García, 2009).

La empatía en la respuesta, es un elemento que el niño adquiere cuando ha logrado comprender y controlar sus propias emociones y las emociones de los demás, la empatía se presenta después de que el niño realiza un análisis de las acciones que resultarán más efectivas así como el alcance de estas acciones, sin dejar de lado el entendimiento de las causas de estas emociones (Sroufe, 2000, citado por Henao & García, 2009).

Dado lo anterior, cabe resaltar que las diferencias emocionales que se pueden apreciar en los niños, ya sea en la comprensión y empatía emocional, o en la forma como regulan sus emociones, surge entonces por la interacción de los factores ambientales (el medio y las experiencias que propician una comprensión en el niño) e individuales (procesos de desarrollo y maduración) presentes durante la infancia.

### 3.4. Relaciones familiares, personales y sociales de los niños

#### 3.4.1. Relaciones familiares

Higuita & Hurtado (2009) sostienen que la base sólida sobre la que se asientan las relaciones saludables en el niño nacen de un apego que se ha constituido con la vivencia y repetición de experiencias vinculares afectivas y sanas con la madre; de forma inversa, las dificultades presentes en la vinculación del niño con su madre, conllevan a relaciones futuras emocionalmente frágiles y problemáticas.

Para Bleichmar (1997) citado por Vásquez y Castrillón (2013), el adecuado soporte que da la madre (o figura cuidadora) a las primeras necesidades básicas, permite el óptimo desarrollo de funciones que son innatas en el niño, como son la memoria, la motricidad y la percepción, entre otras; estas funciones son la base sobre la cual se desarrollarán y madurarán otros procesos como son la adaptación, el equilibrio y el desarrollo integral.

Los cuidados de la madre además de dar sostenimiento fisiológico (holding) al niño, permiten que éste integre a su mundo interno representaciones de sí mismo y del otro (objeto) que conformarán un Yo sano surgido de un Yo materno auxiliar sano. (Vásquez & Castrillón, 2013).

Por lo tanto las experiencias de vínculos saludables entre el niño y la madre repetidas durante la infancia, se constituyen en un patrón relacional saludable para el niño y su entorno, la fragilidad en las relaciones con los demás y los problemas de vinculación social y emocional, parten entonces de las fallas surgidas en las experiencias con el entorno primario y más cercano para el niño (Higuita y Hurtado, 2009).

Jiménez y Vanegas (2008), lo describen de la siguiente manera: “El mundo exterior, es básicamente el residuo de las relaciones del individuo con las personas de las que dependía para la satisfacción de necesidades primitivas en la infancia y durante las etapas tempranas de maduración” (p. 9).

Perinat, (citado por Muñoz, García y Patiño, 2009) sostiene que son los padres, como figuras más cercanas a los niños, quienes generan las expectativas de lo que “han de ser”, poseen criterios para intervenir en la formación y educación de sus hijos, así como deseos de la forma como han de ser correspondidos; poseen lineamientos de los comportamientos que consideran son adecuados, así como de formas para mantenerlos o castigar aquellos que no se

adecúen; poseen en consecuencia un discurso mediante el cual van moldeando sus hijos, y ante el cual, los hijos se ven abocados a responder.

Por parte de los niños, algunas de sus narraciones dan cuenta de la forma como el discurso de sus padres influye en el modo como ellos perciben; la forma como ellos, apoyados además por las representaciones sociales que circulan en su medio, van apropiándose de este discurso y van elaborando su propia representación de lo que es ser un hijo, y específicamente, de lo que es ser niño (Muñoz, García & Patiño, 2009).

Bruner, (citado por Higueta, et. al, 2006), sostiene que al interior de las familias existen normas y pautas que orientan el comportamiento de los niños; pautas que generalmente son implementadas por los padres y se constituyen en herramientas con las cuales intervienen los conflictos que surgen en la interacción de sus miembros; sin embargo, a pesar de considerarse a la familia como un sistema útil y preventivo para la mediación de problemas, algunas de las prácticas con las cuales se busca disciplinar el comportamiento de los niños por parte de los adultos son identificados como “abusos” por parte de los niños (Girard, 2007).

Para muchos de los niños, sus casas no representan espacios de socialización o protección a su ser de niños, por el contrario, son en las casas donde los más pequeños absorben y reproducen los comportamientos violentos de los adultos (Newell, 1999 citado por Girard, 2007).

Los conflictos surgidos al interior de las familias, así como la forma de disciplinar y las normas o pautas para adecuar comportamientos familiares, no fallan en su totalidad por negligencia de los padres. Higueta, et. al(2006), sostienen que las crisis que se gestan al interior de las familias, provienen en algunos de los casos del desconocimiento por parte de los padres del trato inadecuado que brindan a sus hijos y de la influencia que estas pautas generan en su desarrollo; la desinformación sobre los cambios presentados en el ciclo vital de sus hijos, al igual que los pobres vínculos afectivos y deficiencias en la comunicación, se constituyen en factores que conllevan al desencadenamiento de comportamientos violentos y/o agresivos que afectan a los niños.

Di Bártolo (2012), afirma que el conocimiento por parte de los padres de las experiencias internas y subjetivas de sus hijos, así como la comprensión de sus estados mentales es determinante para un adecuado desarrollo de los niños. Lo anterior debido a que a mayor capacidad de comprensión por parte de los padres, menor es la presencia de problemas

comportamentales en la infancia, así como la ausencia o perturbación por parte de los padres, está relacionada con diferentes formas de psicopatología en los niños.

Finalmente, la misma autorasostiene que permitir el acceso a los padres al mundo subjetivo y mental del niño, puede constituirse en una valiosa herramienta que les permite además de comprender sus experiencias y representaciones mentales, adecuar la forma como se relacionan con ellos, para que a su vez los niños alcancen un mejor desempeño en la vida relacional con los demás y consigo mismos.

### 3.4.2. Relaciones personales

Las relaciones personales se tornan en una forma de reconocimiento compartido que otorga el otro, es la posibilidad de considerarse identificado por un semejante con un rol específico, además de considerar a otros como semejantes con atribuciones determinadas (Higueta et. al, 2006).

Este tipo de interacción con otros, crea diversidad de elementos que además de ser internalizados se constituyen en estructuras psíquicas que median tanto el comportamiento, como la comunicación que se establecen con lo demás individuos y con el grupo (Ávila, 2013).

Son procesos relacionales que están a su vez sustentados en un conjunto de habilidades psicológicas y capacidades para la vinculación que ya han hecho su aparición en el entorno familiar.(Díaz et. al, 2007, citado por Muñoz, García & Patiño, 2009).

Higueta y Hurtado (2009), sostienen que los niños aprenden la forma de interactuar con otros a partir de copiar la conducta de los adultos que los rodean, parte de este proceso es denominado modelaje inapropiado, cuando la conducta que se copia es inadecuada o abusiva por parte del adulto y el niño se apropia de ella considerándola como una forma “correcta” de relacionarse.

Las relaciones personales se constituyen entonces, en formas de intercambio social donde factores como el modelaje (venido de la familia y las figuras representativas) y la reciprocidad mutua (surgida de la interacción con otros) se transforman en elementos que influyen y determinan (en determinado grado) su estado; sin embargo, no sólo estos elementos confluyen en las formas de relación personal, factores como el desarrollo físico y emocional

conlleven cambios que van determinando otras formas de relación con el medio, es el caso de las relaciones que se gestan con el grupo de iguales o grupo de amigos, relaciones que se enmarcan en un período de cambio biológico en el cual la edad influye de manera considerable.

Para Muñoz (2012), uno de los aspectos que caracteriza el progreso físico es el relacionado con el desarrollo social, el cual a pesar de haberse iniciado en la infancia alcanza un mayor nivel de evolución durante la adolescencia (entre los 12 y 21 años aproximadamente), en esta etapa la importancia de pertenecer a un grupo de iguales se ve reflejada en tanto el niño desplaza su núcleo principal de influencia (la familia) a un grupo de iguales el cual adquiere la misma o mayor importancia que hasta el momento tuvo la familia, y especialmente en lo relacionado con gustos, aficiones y vestidos, entre otros.

El adolescente busca pertenecer inicialmente a un grupo de amigos del mismo sexo para luego ampliar su red relacionala un grupo de ambos sexos (Muñoz, 2012); elementos como la vecindad física, la confianza, la cercanía, la semejanza socioeconómica, la atracción e identificación, conlleven al establecimiento de estas redes de iguales que surgen en la dinámica propia de los intercambios (Ávila, 2013).

Las redes ya estructuradas brindan apoyo social e identidad a los miembros que la conforman, en ellas participan tanto los amigos como aquellos que se relacionan con la red por medio de hostilidades; de hecho, es el intercambio psicosocial entre estos actores (cercaos y hostiles) el que lleva a construir las redes de iguales (Ávila, 2013).

Otra de las formas de relación personal es el que se refiere a las relaciones de pareja, el adolescente atraviesa por una etapa de enamoramiento tan importante como en la infancia lo fue el apego (Muñoz, 2012); Di Bártolo (2012) sostiene que las representaciones de apego son modelos que permiten la interpretación de las relaciones íntimas de los adolescentes, la comprensión del otro y de sí mismo se apoya en este tipo de representaciones (de apego) las cuales permiten al individuo anticipar, interpretar (respuestas) y guiar la conducta ante las figuras con las cuales establece vínculos afectivos.

Finalmente, las relaciones personales están estrechamente vinculadas con el medio en el cual se desenvuelven, la dinámica que se gesta entre ambos medios (el plano individual y el social) es visible en tanto lo personal se alimenta de lo social y lo social crece a partir de lo individual.

Bruner, (citado por Santos, et. al, 2007), lo define de la siguiente manera:

...el contexto funciona como campo de aprendizaje o pensamiento en el que hay procedimientos, modelos, canales de retroalimentación, y entre otras cosas determinan cómo, de qué manera y cuándo se participa en él; determinando la manera de interactuar con los otros actores sociales que viven en ese espacio... (pág. 84).

### 3.4.3. Relaciones sociales

El espacio sociocultural provee características positivas así como negativas, a los individuos que participan de él, este tipo de características pueden llegar a alterar la forma como los individuos se relacionan con su entorno (Ávila, 2013).

Otorgando un orden a las influencias que ejerce el medio sobre el individuo, y en sus inicios al niño, se encuentra en un primer lugar *los padres* por la confianza que en ellos depositan los menores, en un segundo lugar se encuentra *la escuela* con los contenidos impartidos sobre educación y desempeño social, y en un tercer lugar, se encuentran *los amigos*, como una fuente que brinda además de identificación, información a la cual recurren los niños en caso de no hallarla en las dos fuentes anteriores (Cuartas et. al, 2009).

Sin embargo, el impacto de estas instituciones no se da por separado, tanto la familia, como la escuela y los amigos, influyen en el niño de manera conjunta y continuada, por lo que se puede colegir que ante situaciones que implican un enfrentamiento con la familia y la escuela, puede devenir una búsqueda de establecimiento de relaciones que se escapen a estos círculos sociales, y que se dirija inicialmente a personas que comparten los mismos hábitos, gustos y/o ideales (Higuita et al. 2006).

En lo que se refiere a la influencia de la *familia* para el posterior establecimiento de relaciones sociales, los padres actúan como portadores de conocimientos que indican a sus hijos qué comportamientos son adecuados y cuáles no dentro de la sociedad a la cual pertenecen, adicionalmente, son poseedores de estrategias con las cuales buscan conservar los comportamientos que consideran positivos (como son el orden, el respeto, la excelencia

escolar, la obediencia, etc.) y cómo castigar o extinguir los que consideran inadecuados (Muñoz, García & Patiño, 2009).

Los padres son portadores de un estilo de educación que dirigen a sus hijos con el cual establecen unas formas de respuesta a situaciones sociales dadas; esta enseñanza además conlleva unas expectativas sobre lo que han de ser sus hijos, así como lo que es propio e innato en el niño, con lo cual logran identificar cuál será el límite de su influencia como padres y formadores (Perinat, citado por Muñoz, García & Patiño, 2009).

Por otro lado, la escuela se constituye en un escenario en el cual continúa el desarrollo social y relacional del niño; la forma como los niños crean lazos relacionales con sus compañeros de clase, se da en gran medida en este espacio, lugar que se constituye en punto de encuentro de saberes provenientes más que de los padres o docentes, de sus compañeros (Cuartas et. al, 2009).

Cabe destacar, que la forma como los niños logran integrarse con sus pares al escenario educativo se constituye en un indicador de adaptación social (Martín y Muñoz, 2009, citado por Ávila, 2013). Muñoz, García y Patiño (2009), sostienen que los niños aprenden de otros niños, no sólo de la familia o la escuela; por ejemplo, algunos niños destacan la existencia de compañeritos buenos y malos, donde los niños buenos por medio de su enseñanza, enseñan y ayudan a los niños malos a mejorar su comportamiento.

Es entonces en espacios como el familiar, el escolar, o en el encuentro con amigos, donde los procesos de intercambio se ven mediados por orientaciones, habilidades y aprendizajes personales, donde según la orientación de unos se da la respuesta comportamental de otros (Abello, Mandarriaga y Hoyos, 1997; citado por Ávila, 2013)

## 4. Hallazgos

Para obtener la información se recurrió a la técnica de Completación de historias lúdicas, una herramienta que ha sido empleada por Di Bártolo (2012) y otros autores (Toth, Cicchetti, Rogosch&Sturge, 2007; Gómez, Muñoz, Santelices, 2008), para investigar, identificar y clasificar las representaciones de apego que van conformando los niños, y que son susceptibles de ser observadas desde los 4 años de edad aproximadamente.

Las historias lúdicas de apego son narrativas que contienen una historia en la cual el objetivo principal es que el niño despliegue sus capacidades para la resolución de conflictos, en ella se plantea, de forma actuada por un evaluador, una situación de estrés para el personaje central (ej. lastimarse por haber desobedecido alguna instrucción que se le había dado, entre otras) y cuando llega el momento de la situación estresante, se le entregan al niño los muñecos y el niño debe actuar y resolver tanto el conflicto como la historia.

Di Bártolo (2012) sugiere que mediante la resolución de la historia lúdica el niño se identifique vía proyectiva con el muñeco, a nivel mental -con la resolución del conflicto- y a nivel emocional -debido al estrés o emoción que ésta genera-. El hecho de que el niño resuelva de manera lúdica la situación, permite inferir la forma como este enfrenta y soluciona situaciones similares.

Posterior a la resolución elaborada por el niño, se analiza e identifica la estrategia empleada por este para resolver la situación en la cual interviene la figura de apego (Cassidy, 2008; citado por Di Bártolo, 2012).

Por incluir formas de comunicación verbal y no verbal, esta técnica permite su adecuación a la muestra participante en la presente investigación, fue elegida y adaptada dado que facilita recrear en forma de historia o pequeño cuento inventado lo que el participante considera sobre la situación propuesta; para Mejía (2010), “por medio de los cuentos y las historias... se posibilita la existencia de mundos mentales y relaciones intersubjetivas, a través de las representaciones, que permiten comprenderlos y compartirlos” (p. 876).

Partiendo de lo anterior, se diseñaron tres historias consituaciones conflictivas (involucrando elementos emocionales y proyectivos) para que los niños las resolvieran; el



comienzo de cada historia fue presentada de manera actuada (con muñecos) para los niños de menor edad (entre 6 y 9 años) y de forma visual para niños con edades superiores (entre 10 y 12 años); los participantes menores después de ver el inicio de la historia, tomaron los muñecos y terminaron de completar la historia de forma actuada; mientras que los participantes de mayor edad (10 y 12 años) optaron por completar la historia con imágenes que obtuvieron del buscador (google) y con las cuales realizaron presentación en power point.

En un par de casos, los niños más grandes (11 y 12 años) pidieron terminar la historia de forma escrita, esto es, en una hoja de cuaderno. Para el presente proyecto se señalarán las dos historias (sus apartes) elaboradas de forma escrita.

#### 4.1 ¿Confiar en mis padres?

La primera historia, hace referencia a la representación que tienen los niños participantes sobre sus *relaciones familiares*, ya sea para apoyarse en ella ante eventos conflictivos, o para recurrir a otras estrategias que les permitan solucionar la situación.

En la historia participan tres muñecos, uno corresponde al muñeco protagonista (quien enfrenta la situación estresante) y los otros dos muñecos representan a los padres del primer muñeco. La historia inicia de la siguiente manera:

*El muñeco José, ha tenido un día difícil, sus únicos amigos han peleado con él, en la escuela perdió la evaluación que tenía para hoy y unos compañeritos del salón han estado vendiendo drogas en la escuela. El muñeco José teme hablar con la profesora porque los compañeritos han dado muestras de ser agresivos.*

*Cuando el muñeco José, llegó a la casa sus dos padres se quedan mirándolo y le preguntaron por qué tenía una expresión de tristeza y desánimo, ambos se quedaron en silencio esperando su respuesta, el muñeco José...*

Se inició la anterior historia actuada con muñecos, y se pidió a los niños que la terminaran actuando con los mismos muñecos; para los niños con edades entre los 6 y 9 años, la técnica se aplicó de esta manera, mientras que para los niños de edades superiores se varió la presentación: dado que la completación de historias ha sido empleada con muñecos y teniendo en cuenta que cuando se trata de niños mayores (10, 11, 12 años) se corre el riesgo de

que se desmotiven por el uso de muñecos, se presentó el inicio de la historia de forma visual (con diapositivas de power point) y se apoyó el procedimiento con el uso del computador y del internet; se presentó al participante entre 4 y 5 diapositivas, y se le pidió que completara la historia con otras imágenes que podía obtener desde la red.

Aunque la técnica de completación de historias está diseñada para que los niños actúen el final, es de resaltar que en ninguno de los casos, los niños a los cuales se les presentó el inicio de forma actuada, completó la historia actuando (esto es para el grupo de niños de menor edad) por el contrario, se limitaron a usar la narrativa para terminar la historia, mientras que en la mayoría de los casos, jugueteaban con el muñequito en las manos.

En el caso de los niños de 11 y 12 años, la completación se realizó en algunos casos según la propuesta presentada (completando con imágenes obtenidas de la red que posteriormente trasladaban a la presentación de power point) mientras que en otros casos, preferían terminar la historia escribiendo; aunque la propuesta inicial no fue que escribieran, se escuchó esta solicitud de los niños y se aceptó como una forma más de expresar sus ideas.

A continuación se presentan algunos apartes de las completaciones de esta primer historia.

Ah...cuando un niño le pegó a otro niño, robando bancos, y cuando lo amenazaron (S-6)<sup>1</sup>

Es que unos ni, eh, Angelo y Roland pues yo no hice nada y me pegaron con gusto (E-06)

Le cuenta a los papás, que unos amigos lo están molestando en el salón, lo cascaron (R-7)

Que...que, que sacó mala nota, que le pegaron, que le dijeron algo, que lo cascaron. (A-09)

El contestó que estaba triste porque estaba mostrando las notas (J-11)

---

<sup>1</sup>Para proteger la identidad de los participantes fueron asignados códigos que permitieron el análisis de la información obtenida, así como su presentación en este informe; el código está conformado por una letra separada por guión de un número, donde el número corresponde a la edad del participante (S-5) es un ejemplo de estos códigos.

En las anteriores respuestas se puede apreciar como la mayoría de los niños optaron por terminar la historia narrándole a los padres del muñeco los motivos de su preocupación, los cuales en algunos casos incluía contar la totalidad de los hechos, y en otros, las amenazas recibidas.

Sólo en uno de los casos, el participante optó por no contar a los padres del muñeco lo que le había sucedido en la escuela:

Juan, contesta ¿les dijo a los padres que no pasaba nada que todo iba bien con los amigos y en el colejo? El dijo mentiras y dijo que se le abia perdido el cuaderno y los lápices. Dijo mentira por que no quería meterse en problemas con los otros amigos. Al otro dia juan llega al colegio entra al salon no dijo ninguna palabra y ya”. (K-12). *(Elaboración escrita de un participante de 12 años, actualmente ubicado en hogar sustituto por abandono de ambos padres)*

Estas elaboraciones permiten suponer que a menor edad del niño, mayor es la confianza que deposita en los padres para comunicarle aquellas situaciones que pueden representarle algún tipo de inconvenientes, esto sugiere además que la representación mental que tienen los niños participantes frente a la familia, y más específicamente frente a los padres, es una representación de guía y orientación indiferente a que se refiera a situaciones ajenas al contexto familiar.

Para Cuartas et. al, (2009), los niños acuden en primera instancia a los padres como depositarios de su confianza para pedir ayuda o consejo, y es en ellos en quienes buscan respuestas para remediar situaciones que no logran solucionar por sus propios medios.

Otro aspecto llamativo es que en la totalidad de casos, es posible identificar en la elaboración de los niños una estructura que contiene una respuesta inicial del niño, una respuesta por parte de los padres y un final que conlleva unas actuaciones o consecuencias a futuro.

Por ejemplo, a la anterior respuesta de los niños (narrarle a los padres del muñeco), le siguió la intervención de los padres, la cual cabe aclarar, se ve influenciada por las experiencias de los niños, y por las representaciones que éstos tienen sobre sus padres,

Decirle a ese no, a ese, ese amiguito que vio y que no le pegara (*actuando con los muñequitos de los papás*) (S-06)

Respuesta de un participante de cinco años, cuyos padres se separaron hace menos de un año y actualmente es su madre quien cuida del menor y atiende los llamados de la Institución por actos de indisciplina del niño.

Los papás se quedaron (A-09)

Fue la respuesta de uno de los participantes quien forma parte de un hogar reconstituido; según la madre, el padrastro no tiene buena relación con el niño y lo evita cuando está en la casa.

Dijo que, entonces defiéndase o le dice a la profesora (E-06)

Niño de 6 años, el cual permanece al cuidado de un hermano de 10 años, ya que la madre trabaja y éstos permanecen solos.

Nada, le dijeron que no peliara y que si le seguían pegando el papá iba a ir y les iba a pegar a ellos (R-07)

El anterior participante vive con su padre y abuelos, la madre falleció en hechos violentos.

Luego, pues el papá grande le estaba diciendo que era vergonzoso, lo castigó y lo mandó al cuarto, y el niño estaba enojado (J-11)

Participante que ha sido reubicado en el hogar de la abuela por violencia intrafamiliar.

En las anteriores intervenciones los niños asignan a los padres unas respuestas y actuaciones que como se afirmó anteriormente, se relaciona con su repertorio de vivencias y con el desempeño que han cumplido las figuras paternas en estas experiencias.

Es llamativo que aunque el niño de mayor edad (12 años), terminó la historia de forma escrita, pidió crear una segunda completación pero esta vez de forma gráfica, usando el computador, en este caso el niño no sólo narra a los padres los hechos, sino que recrea una historia en la cual se separa de los padres (muere) para después revivir y reunirse con ellos:

El niño habló con el padre, y le contó el problema, y el padre le contó el problema a la mamá, empezaron hablar, ¿cierto?, y fueron al colegio, entonces, ¿cierto?, entonces llegaron, hablaron con el profesor y dejaron al niño en el salón, el niño se encontró con los amigos y los amigos lo reventaron, o sea, lo mataron, entonces la mamá se puso a llorar, ¿cierto?, porque le habían matado al hijo, entonces el hijo como que no estaba muerto y le seguía creciendo el pelo, pero un día por la noche, revivió pero con un pelo diferente, con un pelo más largo...ve, no está.

El papá se asusta y es un sueño y el niño aparece ahí frente a la cama ya sano, entonces el papá ve a un niño muy bonito y que era el hijo. (K-12)

Este menor se encuentra actualmente viviendo con una familia sustituta ya que la madre lo abandonó (con otra hermanita) y el padre no ha vuelto a llamarlo.

En cuanto al final de las historias, se puede apreciar que en sólo dos de las respuestas los finales son felices, mientras que en el resto de historias, el final se corresponde con la visión que cada niño tiene de su historia de vida:

*¿Y no le volvieron a pegar a José? R/ Ah, ja ¡ (E-6)*

El anterior participante no terminó la historia, a lo cual hubo que preguntársele y concluyó rápidamente.

Al otro día que fue al colegio, otra vez vinieron los niños y lo van a cascar... les dice a los papás (A-9)

Este final lo inventó el niño en cuya historia los padres no dieron ninguna respuesta, sin embargo, es llamativo observar como el niño ante una situación similar, acude nuevamente a los padres para contarles sus dificultades.

Podría pensarse que a pesar del silencio de los padres, en la representación mental que tiene el niño éstos se mantienen como directriz a la cual recurre nuevamente para solucionar situaciones similares.

No sé, luego estudió más y no volvió a perder exámenes”(J-11)

Y ya no volvieron a molestar más (R-7)

Decirle a ese no, a ese, ese amiguito que vio y que no le pegara (*actuando con los muñequitos de los papás*) (S-6)

En los anteriores finales se puede apreciar como los niños resuelven de manera positiva la historia a partir de unas intervenciones realizadas por los padres del muñeco, esto permite considerar la importancia de las indicaciones, directrices y actuaciones de los padres para la adquisición de estrategias y herramientas que facilitan a los niños la resolución de sus problemas.

#### 4.2. ¿Y ahora qué hago?

La presente historia indaga por las representaciones de los niños sobre el medio social o su entorno, ésta consistió en la interacción que establecen cuatro muñecos de diversos roles (panadero, vendedor ambulante, anciano, indigente) ubicados en un barrio donde el niño José, muñeco principal, llega por primera vez.

*José se acaba de cambiar de domicilio y no conoce a nadie en el sector; sus padres lo envían a la tienda a comprar unos productos, pero el muñeco José, se extravía en el barrio y se encuentra rodeado de los personajes antes mencionados. El muñeco José se asusta mucho y...*

Al igual que en la historia anterior, fue posible identificar en las elaboraciones de los niños una estructura, la cual en este caso está conformada por una respuesta del niño ante la situación presente, la respuesta del medio y el final o desenlace que define la situación del protagonista.

*Verla. ¿Ver qué? (señala con el dedo y muestra el lugar donde queda la tienda)  
Caminar po aquí, y po aquí y entra a la tienda, bueno, ya entró a la tienda (S-6)*

Esta historia fue elaborada por un participante de 6 años, para el cual, como se aprecia en la respuesta, la situación problemática no fue percibida como tal, por el contrario, no representó ninguna dificultad ya que él de forma manual y concreta, desplazó al muñequito hasta la casa, esto sugiere que por su corta edad, es posible que el niño no salga solo de casa y no haya creado aún una representación mental del entorno social en términos de protección o riesgo, como si se puede apreciar en otras historias.

Él se quedó esperando, esperando y le pidió ayuda a alguien y no le ayudaron, entonces, entonces él no sabía qué hacer nada (E-6)

*(Participante que está al cuidado de su hermano de 10 años)*

En esta elaboración se aprecia desesperanza frente a la respuesta del medio social ante una situación de vulnerabilidad.

Se lo robaron, se lo roban, se queda sin hijo la mamá (R-7)

*(Participante que vive con su papá y abuelos paternos, la madre fue asesinada)*

Se encontró con un niño que toma cerveza y estaba todo borracho (A-9)

*(Participante de 9 años, hogar reconstruido)*

En la mayoría de respuestas se aprecia que los niños incluyen otros elementos, de tipo abstracto, que no fueron introducidos en la historia pero que ellos los nombran y los hacen parte del relato; elementos como la violencia, el consumo de alcohol, el robo y la muerte, hacen parte de varias de las completaciones, lo que sugiere que del medio social los niños participantes poseen representaciones tanto del entorno como de los fenómenos que allí se presentan.

Y él, eh, eh, y un amigo, que eran dos muditos, Enrique tenía dos amigos, entonces ellos Enrique y el otro amigo, eh, Enrique y los otros amigos, eh, se fueron a robar (E-6)

*(Niño de 6 años al cuidado de su hermano de 10 años)*

El llora (imitando el llanto), Y Ya (R-7)

*(Respuesta del participante de 7 años, mamá asesinada)*

Se queda perdido, yo creo; El sabía cuál era su familia, Yo creo que se va a encontrar otra familia; tiene que pensar dónde tiene que ir, a donde quiere ir

Se queda ahí parado esperando (A-9)

*(Participante de 9 años, familia reconstruída)*

Daniel le preguntó al el panadero al indigente y al viejo que donde quedaba la tienda que la tienda queda a una cuadra dobla a la izquierda y dabra una cuadra mas y llegas a la tienda (J-11) *(Respuesta escrita)*

*(Niño de 11 años, reubicado en la casa de su abuela por violencia intrafamiliar)*

Gritar ayuda un señor lo guía a la casa, llegaron a la casa y la mamá encontró al hijo, pasó algo más: el niño cuando se había encontrado con el indigente le había dado las monedas, y el indigente fue a decirle gracias a la casa a él, pasa algo más: el niño ya conoce todo el barrio, va a la tienda y se encuentra otro niño perdido... (K-12)

*(Participante que vive actualmente en hogar sustituto por abandono de ambos padres)*

Las anteriores respuestas fueron tomadas como estrategias utilizadas por los niños para resolver la situación conflictiva, a diferencia del ejercicio anterior donde se valoró la representación de la familia, es posible observar mayor variedad en las respuestas de los niños; de igual forma, es posible apreciar mayor producción de los niños para elaborar y terminar la historia en comparación con el ejercicio anterior.

Se lo roban y ahí... se queda sin mamá y sin papá, Lo lleva pa la cárcel, después lo mata. (R-7)

*(Participante que vive con su padre y abuelos paternos. Madre asesinada en hechos violentos)*

Llegan sus padres (A-9)

*(Niño cuyo hogar es reconstituido)*

El niño perdido le dice a otro niño que si tiene mamá, y él le dice que no, entonces el niño invita a su casa a vivir, pero falta la decisión de la mamá, la última: una mano toca la puerta y es el papá del niño perdido, no, no, no, y es Jesús, bendiciendo al niño perdido, no bueno, bendice a la nueva familia que se forma... y se forma una nueva familia, una familia unida... vea ésta está buena, vea y había otra bebé, esa es la familia (K-12)

*(Participante en hogar sustituto por abandono de ambos padres)*

Las anteriores son algunas de las respuestas que dan los niños sobre la representación que tienen de la sociedad, ya sea en términos de apoyo o de riesgo, en algunas de ellas se



puede apreciar cómo la figura de la familia sigue presente ya sea en el desarrollo de la historia o en su final.

Para Cuartas et. al, (2009), los niños en su repertorio de estrategias involucran a sus padres como primera opción para la solución de problemas, esto les permite ir adquiriendo conocimientos útiles para edades posteriores en las cuales amplían su repertorio de actuación a un espacio de mayor alcance como es el social.

Es de resaltar que en los casos cuyos niños han recibido apoyo del medio en sus historias de vida (Hogares sustitutos) los niños incluyen en su relato una respuesta positiva del medio social por lo cual no dudan en pedir ayuda al medio (en sus representantes) con lo cual logran retornar a la nueva casa o conforman una nueva familia.

De igual forma, las experiencias de vida de los niños siguen presentes en la elaboración de sus narrativas, es así como un niño de 7 años que ha perdido su madre en hechos violentos, narra como el entorno social es peligroso y un asesino acaba con la vida del protagonista.

O incluso el caso del niño de 6 años que se encuentra al cuidado de su hermano de 10 años, quien narra que no recibe ayuda del entorno (panadero, indigente, anciano, vendedor ambulante) por lo que se dedica a robar con otros niños.

Estas completaciones ponen de manifiesto cómo las vivencias de los niños siguen presentes en la forma como ellos representan su entorno social, sea que hayan tenido contacto con ellas o no, situaciones que por el proceso de transmisión de conocimientos irán otorgándoles modos de relacionarse, expectativas comportamentales, respuestas esperadas en un entorno social; es parte de un proceso que según Perinat (1979) requiere de tiempo y experiencias que le permitan al niño asumirlas y adoptarlas en su repertorio de actuaciones.

### 4.3. No se vuelve a juntar con ellos

Con esta historia se buscó identificar las representaciones que tienen los niños sobre sus amigos o personas distintas a sus familiares, así como de las relaciones que con ellos establecen.

*En esta historia participaron tres muñecos, el muñeco central de la historia (ej. Miguel) y otros dos muñecos que representaron sus mejores amigos. Los tres muñecos habían tenido una buena amistad, pero últimamente los muñecos Julián y Felipe, habían estado delinquiendo en el barrio, habían destruido propiedad privada, y habían consumido alcohol a escondidas de sus padres.*

*El muñeco Miguel, no quería hacer lo mismo que estaban haciendo sus dos amigos, pero temía que si no hacía lo mismo, ellos dejaran de estimarlo y considerarlo su amigo.*

*El muñeco Miguel...*

¿Qué va hacer Miguel? R/ “mmmm, no sé”. ¿Quieres ser amigo de nosotros? R/ “no”  
(S-6) (Participante de 6 años)

Conseguir otros nuevos amigos que no hagan eso. (E-6)  
(Participante de 6 años, el cual permanece al cuidado de su hermanito de 10 años)

Se tiene que separar de ellos (R-7)  
(Participante de 7 años, vive con papá y abuelos paternos)

Que, pues, ellos, quieren, sss, él quiere, él quisieran estar unido con él, quisiera pues compartir con ellos pero si él, si comparte con ellos en ese camino que ellos están, él se va a volver así (S-8)  
(Participante de 8 años, entregada en adopción temporalmente por abuso y maltrato intrafamiliar)

Como se aprecia en las anteriores respuestas, es fácil identificar una solución casi inmediata que dan los niños participantes a la situación planteada, de igual forma, es posible apreciar el uso de estrategias que les permiten además de solucionar la situación, continuar relacionándose con otros niños,

Se tiene que conseguir otros amigos que sean más fuertes que los otros (R-7)

No se vuelve a juntar con esos amigos, se consigue a otros y no vuelven a jugar ¿Con quién? Con los amigos que robaban, Y así termina el cuento. (A-9)

El niño le dijo al papá que los amigos estaban robando. (J-11)

Jose viendo a sus amigos haciendo cosas mal echas penso que podia hacer una cosa por ellos y por simismo, jose invito a sus amigos a su casa les advirtio que esas cosas innecesarias que hacian no hera lo que el queria que fuera... (K-12) (*Fragmento de historia escrita. Participante de 12 años, ubicado en Hogar sustituto*)

De igual forma, es posible apreciar en las construcciones realizadas una reflexión o explicación en la mayoría de los participantes, sobre los motivos que los llevan a tomar la decisión de alejarse y conseguir otros amigos,

Porque el que roba se lo llevan para la cárcel y se vuelve ladrón (R-7)

Y él, no puede volverse así, ¿por qué?, porque es un mal cambio para él, Él es inteligente, él es pensativo, piensas las cosas antes de decir, eh, no hace gritar a la profesora, y así termina (S-8)

Y el papá le fue a decir a los directores del colegio, y el papá le dijo a los niños que por qué roban, y ellos le respondieron: porque a nosotros nos gusta.  
Y Camilo se encontró otra vez con los amigos, los amigos le dijeron que por qué le dijo al papá, él les dijo que porque robar es malo. (J-11)

Las anteriores explicaciones dadas por los niños, permitan observar la representación que tienen los participantes de la norma y/o los límites sociales, lo que los impulsa a tomar una decisión, situación ésta que pone en evidencia la facilidad con la que los niños resuelven el conflicto sin tener mayor consideración por una amistad que según se presentó en el inicio, data de tiempos anteriores.

Si se toma en consideración la respuesta dada por el participante de 6 años,

¿Qué va hacer Miguel? R/ “mmm, no sé”. ¿Quieres ser amigo de nosotros? R/ “no” (S-6) (*Participante de 6 años*)

Se podría pensar que a pesar de no tener claridad sobre lo que debe hacer con respecto a sus amigos, al preguntársele –de forma actuada- por la continuidad de la amistad, él contesta con un “No”, lo que confirma que a pesar de no contar con una edad superior en la cual se

espera esté definida e introyectada la norma (8 años), el participante ya cuenta con unas nociones que le permiten de alguna forma tomar una decisión sobre la continuidad de la amistad.

En el otro extremo se encuentra el participante de 12 años, para el cual la amistad con sus amigos no necesariamente debe ser terminada, por el contrario, él recurre a otras estrategias que le permiten solucionar la situación:

jose inbito asus amigos asu casa les advirtio que esas cosas innesarias que hacian no hera lo que el querria que fuera les dijo ya cumplire 16 años y boy a salir de la ciudad jose dijo quisiese que fuerean con migo .Los amigos de jose se comprometieron ano hacer cosas malas y sefuron a vivir con el. (K-12)

*(Fragmento de historia escrita. Participante ubicado en Hogar sustituto)*

La respuesta dada por este participante permite identificar una variedad que en los otros niños no se observa, en ella se puede apreciar la tendencia a continuar con sus amigos bajo un compromiso: no hacer cosas malas, esto nos confirma una identificación y adecuación a las normas establecidas, además de un afán por mantener las relaciones de amistad, como segundos referentes luego de los adultos (acudientes y profesores).

Por otro lado, es llamativo observar que continúan presentes en las elaboraciones de los niños, parte de sus vivencias y sus experiencias que se ponen de manifiesto en la construcción de la historia; por ejemplo:

Que, pues, ellos, quieren, sss, él quiere, él quisieran estar unido con él, quisiera pues compartir con ellos pero si él, si comparte con ellos en ese camino que ellos están, él se va a volver así. (S-8)

*(Participante de 8 años, la cual ha sido entregada en adopción de forma temporal, por maltrato intrafamiliar y abuso)*

Jose dijo quisiese que fueran con migo, los amigos de jose se comprometieron ano hacer cosas malas y sefuron a vivir con el. (K-12) (Historia escrita)

*(Participante de 12 años, ubicado en Hogar Sustituto)*

El niño le dijo al papá que los amigos estaban robando (J-11)

*(Participante de 11 años, el cual fue entregado a su abuela por violencia intrafamiliar: madre y padrastro)*

De igual forma, es posible apreciar y confirmar como se dijo anteriormente, la tendencia de los niños para usar la palabra, en ninguno de los casos, se aprecia respuestas violentas por parte de los participantes, lo que sugiere que en la representación de relaciones amistosas o con grupos de amigos, prima el uso de la palabra o la evitación, antes que la copia exacta de comportamientos de los amigos, o el uso de otras formas de persuasión que involucren comportamientos violentos y/o agresivos en vez de palabras:

No se vuelve a juntar con esos amigos (A-9)

Conseguir otros nuevos amigos (E-6)

Él les dijo que porque robar es malo (J-11)

Les advirtio que esas cosas innecesarias que hacían...(K-12) *(Fragmento de historia escrita, participante de 12 años)*

En su conjunto, las respuestas dadas por los niños a la situación planteada nos sugiere que éstos para relacionarse con sus pares o grupos de amigos, recurren al conocimiento que hasta el momento han adquirido ya sea por experiencias personales o por transmisión de sus padres y/o el entorno sociocultural.

A diferencia de las historias que indagaban por las representaciones familiares y sociales, en esta historia, los niños tuvieron una producción menor a la que habían presentado en los anteriores ejercicios, lo que nos sugiere agilidad para resolver situaciones que involucran conflictos con sus amigos, a diferencia de situaciones que involucran otro tipo de

personajes (adultos, por ejemplo) para lo cual recurren a las indicaciones familiares (principalmente) para lograr sortearlas.

Perinat (1984), sostiene que el niño a través de la interacción con sus semejantes profundiza el conocimiento que posee hasta ese momento de sí mismo. La posibilidad que tiene de afrontar la realidad social en el trato con sus semejantes le permite seguir construyendo su identidad, una identidad que ha empezado a esbozarse al interior de la familia y que continúa construyéndose en la interacción y valoración proveniente de los otros, de allí la importancia de aportar de manera positiva a esa construcción de la identidad desde los entornos más cercanos al niño.

Sólo en una de las respuestas dadas se aprecia que la participante hace uso de afirmaciones positivas sobre el muñeco Miguel, que de alguna manera justifica el rechazo de comportamientos inadecuados que podrían ir en contra de sí mismo y de su afirmación como persona:

Él es inteligente, él es pensativo, piensas las cosas antes de decir, eh, no hace gritar a la profesora, y así termina (S-8)

Si pensamos en una formación de la identidad y de paso en unas experiencias de vida que le permiten a los niños adquirir herramientas y habilidades que les permitirán afrontar situaciones posteriores en las cuales su vulnerabilidad los puede poner en riesgo (por ejemplo la adolescencia), es necesario formar al niño desde sus círculos más cercanos, brindándoles afirmaciones positivas de sí mismos, proyectándolos hacia un futuro como personas valiosas para una sociedad e incluso para su grupo de amigos.

Muñoz (2012), lo define de la siguiente manera: la edad es otro de los factores que influyen en la manera de relacionarse con los amigos, tanto las respuestas que se emiten en dicho contexto, como las reflexiones que surgen en su interior, son el producto de un desarrollo físico y emocional que surge en las diferentes etapas de la vida, el desarrollo social se ve influenciado por la importancia de pertenecer a un grupo...el cual puede ser denominado la familia, la escuela, los amigos, etc, lo realmente valioso es la calidad de relaciones que se

tejen al interior de estos grupos y las herramientas que les brinda a los miembros que lo conforman.

## 5. Conclusiones

- Contrario a lo que se esperaba con la técnica de completación de historias lúdicas, los participantes a los cuales se les presentó la historia actuada no se inclinaron por actuar la historia, optaron por terminar las historias haciendo uso de la palabra.

Esto sugiere que a pesar de la creencia de que los niños disponen de pocas palabras para solucionar situaciones, en este ejercicio se apreció la tendencia a usar palabras y a comunicarse con los diferentes personajes, fueran estos conflictivos o no, antes de optar por el empleo de acciones violentas o comportamientos defensivos.

- Con los participantes a los cuales se les presentó la historia de forma gráfica, se pudo observar una buena disposición para completar las historias de este mismo modo, de igual forma manifestaron su preferencia para usar el computador como herramienta en la completación de historias.

Lo anterior sugiere que el uso de herramientas amigables y preferidas por los niños, aumenta la motivación para terminar la tarea y favorece una mayor producción por parte de los mismos.

- En el caso de los niños de menor edad (6 años) se apreció una producción verbal limitada y concreta, lo que es acorde con el estadio de desarrollo propuesto por Piaget, de Pensamiento Preoperacional (entre los 2 a los 6 años de edad), cuyas principales características son: el uso de símbolos (como palabras y números) para representar su realidad; por tratarse de un aprendizaje que aún está en proceso, el número de palabras empleadas es aún limitado para esta etapa.

- En las narrativas de los niños de menor edad (6-9 años) se logró apreciar como las representaciones que tienen en torno a la familia, son representaciones de guía y orientación, a las cuales recurren para resolver situaciones específicas.

En cuanto a las representaciones familiares de los niños de mayor edad (10-12 años), se observa la tendencia a resolver situaciones de manera más autónoma, lo que sugiere que a edades superiores las representaciones que se han instaurado en los niños gozan de una independencia mayor, lo que les permite actuar sin atenerse a la presencia inmediata de la familia.

- En cuanto a las representaciones sociales, se pudo apreciar como los niños en su relato seguían involucrando la familia (especialmente los niños de menor edad); esto reafirma la importancia de la familia como eje fundamental en la conformación de las representaciones mentales de los niños.

De igual forma, es posible observar que en las representaciones mentales en torno a la sociedad de los niños de mayor edad (11 y 12 años) estos logran involucrar en sus narrativas elementos protectores o de apoyo provenientes de la sociedad, mientras que los niños de menor edad, construyen sus relatos -en torno a la sociedad-, apoyándose en la familia y en la ayuda que de ella recibe.

- En las narrativas de los niños, es posible observar el enriquecimiento de la historia con fenómenos abstractos que aunque no son mencionados en el inicio de la historia, están presentes en su relato, lo que nos sugiere que existen como representación de la realidad de estos niños; es el caso de las historias sociales en donde son nombrados fenómenos como la violencia, la muerte, el consumo de alcohol, entre otros. Mientras que en historias como las familiares, se observan fenómenos como el abandono, el silencio de los padres y la reconstitución familiar, por ejemplo.



- En las narrativas construidas por los niños de mayor edad (8, 11 y 12 años), se puede apreciar la tendencia a brindar ayuda y oportunidades a los muñecos en las diferentes situaciones, esto es de gran valor si se considera la situación personal de estos participantes los cuales han sido ubicados en hogares adoptivos y hogar sustituto.

Si el entorno social funciona como entidad que brinda apoyo y cuidado a menores en estado de vulnerabilidad, estas experiencias pasan a formar parte de la representación mental de sociedad y como tal podrán funcionar como factor protector ante situaciones estresantes para los menores lo que facilitaría su adaptación a otros entornos.

- Las experiencias sociales pueden convertirse en experiencias de éxito para estos niños, de allí la importancia de detectar situaciones de peligro con miras a ofrecer elementos que les permitan configurar vivencias positivas, vivencias que ellos introyectan y ponen al servicio de sus semejantes, tanto a presente como a futuro.
- En cuanto a las representaciones mentales en torno a las relaciones personales, se puede observar que los niños disponen de los conocimientos que han adquirido en otros entornos (familia y sociedad) para resolver las diferencias con sus pares.
- En esta misma historia (relaciones con el grupo de amigos), 6 de 7 participantes solucionan el conflicto por sí mismos, ya sea alejándose, persuadiendo a los amigos para que se comporten adecuadamente o consiguiendo otros amigos. Sólo uno de los niños optó por buscar ayuda de un tercero (el papá) para solucionar el conflicto; sin embargo al continuar con la historia, el mismo niño se enfrenta a los amigos y les explica no solo el por qué pidió ayuda, sino el por qué no continuará con la amistad de ellos.

Esto sugiere que en la relación con los pares, los niños tienden a usar sus propios medios para resolver situaciones estresantes, disponen de los conocimientos que hasta

el momento han adquirido (norma por ej.) para determinar qué es lo más conveniente para hacer.

- De igual forma, podría pensarse que si hay un conocimiento de la norma, se facilita a los niños resolver situaciones ambiguas o conflictivas.
- Del conocimiento que obtienen del medio (social, familiar, personal) toman elementos para resolver situaciones con sus pares, de allí la importancia de ser claros en la enseñanza de los límites que facilitan la convivencia y adaptación de los menores, ya que si en la adolescencia estos límites juegan un papel importante como factores protectores ante conductas delictivas, autolesivas y/o riesgosas, cabe cuestionarse por la transmisión de la norma desde etapas anteriores a la adolescencia.
- ¿Finales felices? En la mayoría de historias completadas, los niños no nombran un final feliz para la historia, se limitan a concluir las narrativas sin mencionar o detallar el bienestar del muñeco protagonista a futuro, esto podría relacionarse con los procesos de formación de identidad los cuales conllevan un pensamiento a futuro. Esto podría cobrar especial valor si se considera que los niños están en un proceso de formación en donde es necesario cuestionarlos por su proyección a futuro, por la forma como se piensan y se nombran en un futuro cercano.
- Es de resaltar que en un alto porcentaje de historias completadas, los niños recurren a sus propias vivencias para completar las historias, esto conlleva a cuestionar el tipo de experiencias que se proporcionan a los menores y que constituirán a posteriori, el repertorio de estrategias de las que harán uso para afrontar situaciones de mayor conflictividad, en las cuales confluyan crisis como son las propias del desarrollo (adolescencia), con las contingencias sociales, por ejemplo.

- En alguna de las historias creadas por los niños, uno de los participantes narra cómo los padres no dan ninguna directriz de comportamiento al muñeco, después del muñeco insistir y volver a contar a los padres la situación conflictiva, los padres persisten en no responder al muñeco. Esta historia es llamativa, si se considera que cuando el participante se enfrentó a la resolución de la historia en la cual el muñeco se pierde en un nuevo barrio, el niño se queda sin herramientas para resolver la situación, contesta: *“Se queda perdido, yo creo, Se queda ahí parado esperando”* (A-9).
- Es visible la importancia de los padres como directrices, como guías en las situaciones que involucran algún riesgo o limitación para el niño, en la representación mental que se constituye en torno a una sociedad es indispensable el aporte de los padres para el fortalecimiento y adquisición de habilidades y herramientas que le permitan a los niños adaptarse fácilmente a las situaciones que puedan enfrentar.

Conductas como las que ponen en riesgo a los adolescentes (violencia, transgresiones a la norma, suicidios, abusos de sustancias, etc), podrían pensarse como consecuencias no solo del momento evolutivo del joven, sino como resultado que incluye los diferentes entornos en los que éstos se desenvuelven. Se sugiere, que además de intervenir en la consecuencia se diseñen programas de promoción con padres de familia y educadores de niños, con edades comprendidas entre los 4 y 7 años de edad, etapa en la cual los niños están construyendo sus representaciones mentales a partir de las referencias provenientes en gran medida, de sus círculos familiares, tal como se evidencia en las respuestas dadas por los participantes de este estudio.

- Finalmente cabe destacar la disposición y cooperación de los niños para resolver las historias, las cuales son transmitidas por ellos como algo natural y positivo, razones que inducen a pensar en la riqueza de cuestionar a los niños desde sus representaciones, desde sus vivencias y conocimientos como elementos valiosos en la construcción y mejora de la actual sociedad.

## 6. Anexos

## Anexo 1: Muestra documental

Título	Autor	Ciudad / Edit./ Fecha publicación y de edición	Año original	Tipo de Material
<b>La adquisición de representaciones mentales en el niño: resultados de un estudio de caso</b>	Moreno-Torres Sanchez, Ignacio; Torres Monreal, Santiago; Santana Hernández, Rafael	Málaga. Contrastes: Rev. Internal. de Filosofía. 2009	2009	Artículo
<b>Análisis comparativo de las representaciones sociales sobre prácticas de crianza entre una familia monoparental y una familia nuclear : estudio realizado con familias de niños asistentes a la Corporación Circo Mono Escuela de Artes [recurso electrónico]</b>	Agudelo Chaverra, Carlos Andres; Londoño Ochoa, Natalia Andrea; Federman Muñoz, José	Medellín. Universidad de Antioquia. 2009	2009	CD-ROM
<b>Análisis de las conductas de apego establecidas por un niño de 7 años con sus cuidadores : un estudio de caso utilizando el juego de la caja de arena como instrumento clínico e investigativo</b>	Higueta Rodriguez, Alejandra; Hurtado Betancur, Hortensia	Medellín. Universidad de Antioquia. 2009	2009	CD-ROM
<b>Análisis de la descripción oral del espacio escolar a partir de la implementación de la propuesta pedagógica "vivo y represento mi espacio" en niños y niñas del grado primero.</b>	Chica Galeano, María Luz; Echeverri Osorio, Bibiana Lucía; Cano Vásquez, Lina María	Medellín. Universidad de Antioquia. 2010	2010	CD-ROM
<b>Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y deprivación social</b>	Parra Rodriguez, Jaime	Manizales. CINDE. 2010	2010	Artículo
<b>Caracterización de la tipología y vínculos familiares de los niños y niñas de la Fundación Jardín de Amor del barrio Niquitao en la ciudad de Medellín durante el primer semestre de 2008</b>	Arenas Rojas , Emperatriz; Vélez Montoya, Claudia Janeth; Escobar Henao, Martha Cecilia	Medellín. Universidad de Antioquia. 2008	2008	CD-ROM
<b>Caracterización de las representaciones sociales que los niños entre 8 y 9 años, pertenecientes a la Institución Educativa Antonio José de Sucre del municipio de Itagüí,</b>	Muñoz Álvarez, Sol Angie; Garcia Quintero, Marcela Irleth; Patiño Gaviria, Carlos Dario	Medellín. Universidad de Antioquia. 2009	2009	CD-ROM

<b>tienen acerca de lo que para ellos es ser niño</b>				
<b>Características del desarrollo motor en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla</b>	Campo Ternera, Lilia Angélica; Jiménez Acevedo, Paola Alexandra; Maestre Ricaurte, Kelly Margarita; Paredes Pacheco, Nuris Elena	Barranquilla. Universidad Simón Bolívar. 2011	2011	Artículo
<b>Comprensión y producción de representaciones gráficas: cambios evolutivos y diferencias por nivel socioeconómico</b>	Salsa, Analía M	Madrid. Cultura y Educación. 2013	2013	Artículo
<b>Construcción conceptual y representaciones sociales : el conocimiento de la sociedad</b>	Castorina, José Antonio; Barreiro, Alicia; Borzi, Sonia; Castorina, José Antonio; Clemente, Fernando; Faigenbaum, Gustavo; Iglesias, Cristina	Argentina. Ed. Miño y Dávila. 2005.	2005	Libro
<b>Crecer en movimiento: abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya</b>	Remorini, Carolina	Manizales. Cinde. 2010.	2010	Artículo
<b>Los dibujos infantiles como representación de las relaciones familiares, los medios masivos y la escuela: estudio realizado en la I.E. Javiera Londoño en el grado 4o primaria</b>	Montes Gutiérrez, Patricia; Robayo Aguirre, Juanita	Medellín. Universidad de Antioquia. 2011.	2011	CD-ROM
<b>Dinámica intrapsíquica de niños de privados e institucionalizados a partir del test de la familia y el T.A.T</b>	Vásquez Cano, Sara; Castrillón Osorio, Leidy Carolina	Medellín. Universidad de Antioquia. 2013.	2013	CD-ROM
<b>La educación física, los estilos de vida y los adolescentes : cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan</b>	Hernández Álvarez, Juan Luis; Velázquez Buendía, Roberto	Barcelona. Graó. 2007	2007	Libro
<b>Elementos comunes en las representaciones internas de niños en riesgo psicosocial</b>	Jiménez Hernández, Jorge Albeiro; Vanegas Osorio, Jorge Humberto	Medellín. Universidad de Antioquia. 2008.	2008	CD-ROM
<b>Estrategias de representación que utilizan los niños y niñas de preescolar y primero para resolver problemas de estructura aditiva</b>	Echavarría Rueda, Alba Lucia; Meza González, Ana María; Ceballos Cano, Diana Carolina; Valderrama Hinestroza, Diana Patricia; Mosquera Córdoba, Edid Yohana; Quintero Bedoya, Sandra	Medellín. Universidad de Antioquia. 2008	2008	CD-ROM

	Milena; Builes Gil, Gabriela			
<b>El fenómeno estético en las manifestaciones artísticas, la expresión gráfica, el cuerpo y el marcaje : en los menores de 18 años</b>	Zapata Gutiérrez, Margarita María; Ceballos Córdoba, Hugo Hernán	Medellín. Universidad de Antioquia. 2013	2013	CD-ROM
<b>Historias lúdicas de apego : ventanas a la mente en la niñez</b>	Di Bártolo, Inés	Di Bartolo, I. (2012). Historias lúdicas de apego : ventanas a la mente en la niñez [en línea], Revista de Psicología,	2012	Artículo
<b>Humanización en el cuidado neonata</b>	Parada Rico, Doris Amparo	8(15). Disponible en:	2012	Artículo
<b>Identificación de las representaciones del Self de los niños y niñas que reciben maltrato infantil en sus hogares, entre los 8 y 10 años de edad, y la influencia que estas tienen en la adaptación escolar y las relaciones interpersonales : una investigación realizada en la sede urbana para niñas/os de la escuela San Bernardo del municipio de Monte Líbano - Córdoba</b>	Flórez Simanca , María Estella; Ramos Acosta, Yudis del Carmen; Escobar Salazar, Juan Diego	<a href="http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/historias-ludicas-apego-ventanas-mente.pdf">http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/historias-ludicas-apego-ventanas-mente.pdf</a> [Fecha de	2010	Libro
<b>Imaginario de pacientes pre quirúrgicos respecto a estructura y función de sus órganos abdominales, un trabajo cualitativo</b>	Ortiz Chaves, Carol; Martínez Rosero, Catherine Vanesa; Tabima García, Diomedes; López Mahecha, Jorge Mario; Mejía Ramírez, Ruby	Risaralda. Revista Médica. 2013.	2013	Artículo
<b>Incidencia de las dificultades académicas en la construcción del auto concepto asociado a las representaciones del sí mismo : estudio de caso clínico [recurso electrónico]</b>	Rojas León, Daniel Eduardo; Botero Botero, León Darío	Medellín, Universidad de Antioquia, 2010.	2010	CD-ROM
<b>Individuo, comunidad y salud mental : avances en estudios sociales y aplicados a la salud</b>	Ávila Toscano, José Hernando	Bogotá, D.C. Ed. Kimpres Ltda. 2013	2013	Libro
<b>La infancia en los siglos XIX y XX: discursos e imágenes, espacios y prácticas</b>	Padilla Arroyo, Antonio; Arredondo Ramírez, Martha Luz; Soler Durán, Alcira; Martínez Moctezuma, Lucía	México. Casa Juan Pablos. 2008	2008	Libro

<b>Infancia y finitud: una lectura fenomenológico-hermenéutica a los relatos de formación de un grupo de niños y niñas con cáncer</b>	Álvarez Torres, Edith Natalia; Areiza Vera, Claudia Yaned; Díaz Monterroza, Jhair de Jesús; Giraldo Agudelo, Ana Milena; Leal Matta, Sharira; Parra Ochoa, Mayra Fernanda; Zuluaga Pulgarín, Glady Yohana; Palacio Baena, Ángela Inés	Medellín. Universidad de Antioquia. 2010	2010	CD-ROM
<b>El juego como herramienta vital en el proceso evolutivo del niño, la relación con el lenguaje, la creatividad, la imaginación y su aplicación en el ámbito clínico</b>	Franco Zapata, María Patricia; Henao Luján, María Alejandra; Aristizabal Posso, Claudia Patricia; Chindoy Luna, Emerson Hipólito	Medellín. Universidad de Antioquia. 2013.	2013	CD-ROM
<b>Lecturas escolares y la representación de lo femenino: libros y lectores de instituciones brasileras del siglo XX</b>	Pinheiro, Alexandra Santos	Cali. Universidad del Valle. 2009	2009	Artículo
<b>Límites y alcances simbolizadores de la fabulación en el niño [recurso electrónico]</b>	Cuervo Giraldo, Luis Fernando; Fernández Arcila, Mauricio	Medellín, Universidad de Antioquia, 2011	2011	CD-ROM
<b>Niñez y Violencia : experiencias y voces de pequeños actores sociales de la Colonia Morelos, D. F. (México)</b>	Girard, Marie-Pier	México. Anales. 2007.	2007	Artículo
<b>No somos invisibles: guía para el diligenciamiento de los instrumentos de recolección de información para la caracterización de las afectaciones de niños y niñas en primera infancia víctimas del conflicto armado o por situaciones de violencia social (2010)</b>	Castañeda Bernal, Elsa; Bojaca Santiago, Patricia; Estrada, María Victoria; Henao, Gloria Helena; Montoya Montoya, María Eugenia	Medellín. OEI. 2010	2010	Folleto
<b>El papel y la pantalla en la representación gráfica infantil [recurso electrónico] (2008)</b>	Calle Zapata, Diana Milena; Corrales García, Julieth Tatiana; Castillo Garzón, Kelly Del; Grajales Gaviria, Ángela María; Monsalve Villegas, Diana Patricia; Salazar Flórez, Natalia; Baena Ruiz, Fernando	Medellín. Universidad de Ant. 2008.	2008	CD-ROM

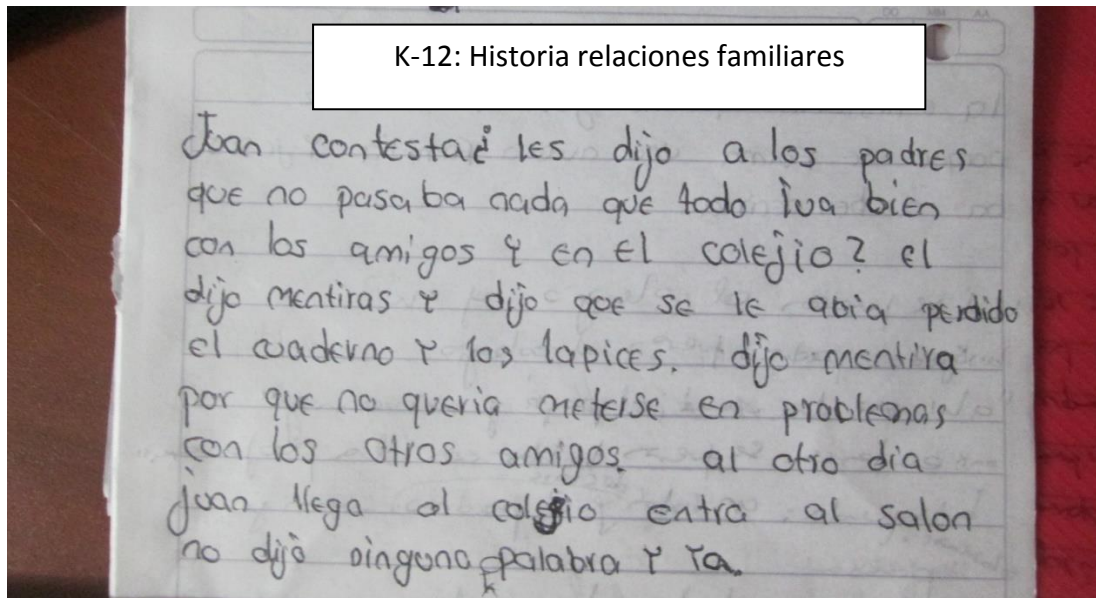
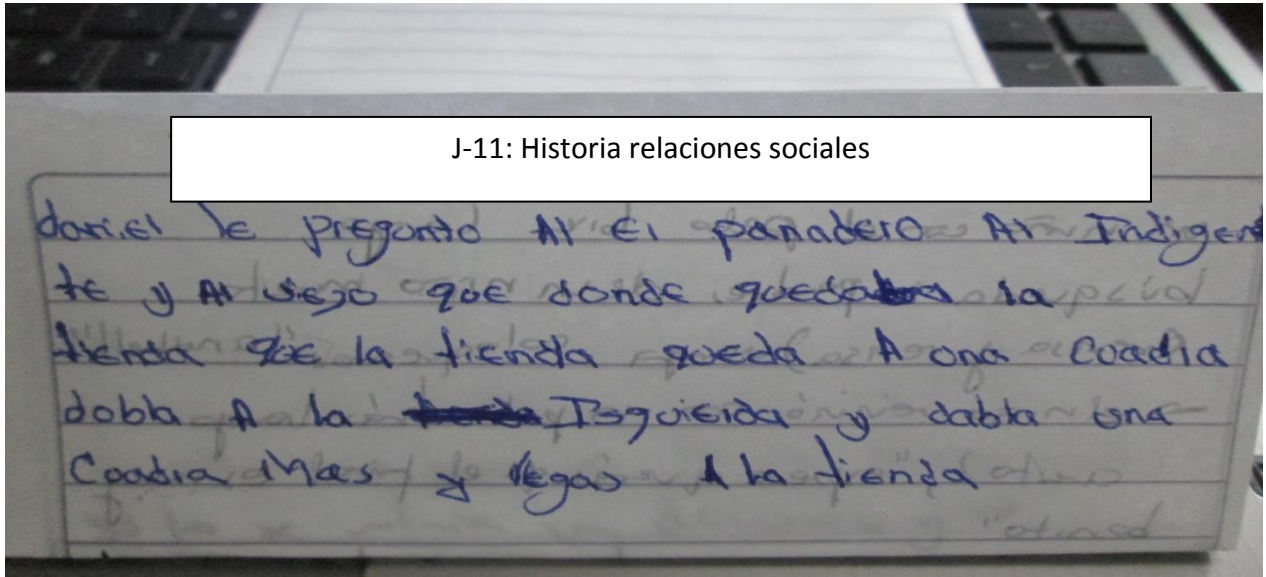
<b>Qué dicen los niños y las niñas sobre la sexualidad?: representaciones contemporáneas sobre la sexualidad en niños y niñas entre los 5 y los 9 años, en el caso de la Institución Educativa América, sección Veinte de Julio y la Fundación Jardín de Amor. [recurso electrónico] (2011)</b>	Higuita Bedoya, Nora María; Martínez Fernández, Luisa Fernanda; Mosquera Palacios, Everlydes; Pérez Rivera, Norman; Vásquez Salinas, Natalia; Fernández Fuente, Sofía	Medellín. Universidad de Ant. 2011.	2011	CD-ROM
<b>La representación del si mismo en individuos menores de edad (10-12) en situación de calle [recurso electrónico] (2006)</b>	Higuita Durango, Yolanda ; Agudelo Flórez, Beatriz Elena; Yépez Muñoz, Liliana Patricia; Salazar Velásquez, Javier Ignacio	Medellín, Universidad de Antioquia. 2006	2006	CD-ROM
<b>Representaciones de la infancia y estructuración subjetiva : análisis de productos dirigidos a los niños y caracterización del proceso de apropiación de productos massmediados</b>	Santos, Griselda; Fornari, Nora; Saragossi, Catalina; Pizzo, María Elisa; Clerici, Gonzalo; Krauth, Karina E.	Buenos Aires. Perspectiva. 2007.	2007	Artículo
<b>Representaciones ecológicas en la infancia y estilos de vida</b>	Villuendas, María Dolores; Liebana, José A.; Fernández Amores, Remedios; Cordoba, Francisco	España. Universidad de Granada. 2005.	2005	Artículo
<b>Representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares</b>	Fang Alandette, Yuly; Hoyos de los Rios, Olga Lucia	Barranquilla. Universidad del Norte. 2009	2009	Artículo
<b>Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos</b>	Buitrago-Peña, María del Pilar; Cabrera-Cifuentes, Karol Andrea; Guevara-Jiménez, Mónica	Bogotá. Educación. 2009	2009	Artículo
<b>Representaciones sociales de interrelaciones familiares de escolares : factores generadores de violencia</b>	Hernández Páez, Ruth Fabiola; Rubiano Mesa, Yurian Lida; Peña Hernández, Ana Cecilia	Villavicencio. Rev. Orinoquía. 2006	2006	Artículo
<b>Representaciones sociales de la escuela de un grupo de niños desescolarizados del barrio Moravia en la ciudad de Medellin [recurso electrónico] (2007)</b>	Barrios Loaiza, Atanael; Londoño, Juan Guillermo; Velásquez Serna, Julián; Beltrán Cárdenas, Andres; Patiño Gaviria, Carlos Darío	Medellín. Universidad de Ant. 2007.	2007	CD-ROM
<b>Representaciones sociales de los docentes frente al proceso de socialización de niños (as) con limitación cognitiva</b>	Guicha Duitama, Ángela Marcela; Navarro Roldan, Claudia Patricia	Tunja. Perspectiva. 2008	2008	Artículo



<b>Representaciones sociales de sexualidad y el rol de la televisión en la construcción de las mismas [recurso electrónico] (2009)</b>	Cuartas Cardona, Leidy Yiseth; Moncada Lopera, Isabel Cristina; Zapata Villa, Alejandra María; Navarro Carrascal, Óscar Eduardo	Medellín. Universidad de Ant. 2009	2009	CD-ROM
<b>Representaciones sociales que tienen los niños y niñas entre 6 y 12 años de edad, del barrio Juan pablo II del municipio de Remedios frente a la noción de justicia [recurso electrónico] (2010)</b>	Castrillón Herrera, Marisela; Henao Uribe, Gloria Stella; Morales Lujan, Mónica Yanet; Quintero Giraldo, Yolima Ibeth	Remedios. Universidad de Ant. 2010	2010	CD-ROM
<b>Representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito</b>	Guerrero R., Patricia; Palma, Evelyn	Manizales. Cinde. 2010	2010	Artículo
<b>Representaciones sociales sobre la niñez: de la anulación al restablecimiento de los derechos</b>	Blandón Loaiza, Lilliana María	Medellín. Nuevos tiempos. 2010	2010	Artículo
<b>Representaciones sociales sobre la violencia, los niños y las niñas escriben sobre la violencia : un estudio de caso [recurso electrónico] (2011)</b>	Chaurra Gómez, Rosa Elena; Castaño Suarez, Gloria Nelcy; Clavijo Muñoz, Gisela		2011	CD-ROM
<b>Representaciones, motivaciones y actitudes frente a la educación : implicaciones en la inclusión escolar de la población en situación de vulnerabilidad social en el barrio Moravia. Municipio de Medellín [recurso electrónico] (2007)</b>	Buritica Vásquez, Catalina; Calle Sánchez, Ana María; Hernández Ospina, Paula Andrea; Hoyos García, Lina Marcela; Zapata Saldarriaga, Gloria Milena; Rodríguez Arango, Mariela	Medellín. Universidad de Ant. 2007	2007	CD-ROM
<b>Representación social de los profesores del colegio institución educativa Javiera Londoño Sevilla sobre el bullying [recurso electrónico] (2013)</b>	Sánchez Bueno, Diana; Ramírez, Carlos Andrés; Lopera Cardona, Jesús Alberto; Vásquez Muriel, Juan Gabriel	Medellín. Universidad de Antioquia. 2013.	2013	CD-ROM
<b>Salir del nido para alzar el vuelo : representaciones sobre infancia, familia y trabajo en niños y niñas con experiencia de trabajo [recurso electrónico] (2010)</b>	Cataño V., Ángela María; González Franco, Lina María; Muñoz Londoño, Elizabeth; Salazar Trujillo, Claudia Jimena	Medellín. Universidad de Antioquia. 2010	2010	CD-ROM
<b>Sobre la violencia en los escolares: estudio sobre identidad de género y violencia a través de la representación gráfica</b>	Martínez Cano, Silvia	Madrid. Pulso. 2008	2008	Artículo

<p><b>Te ganaras el pan con el sudor de tu frente : representaciones sociales del cuerpo en la niñez trabajadora, vinculada al proyecto de atención integral a la niñez trabajadora Combos [recurso electrónico] (2007)</b></p>	<p>Galvis Goez, Doris Elena; Acevedo Arango, Oscar Fernando</p>	<p>Medellín. Universidad de Antioquia. 2007</p>	<p>2007</p>	<p>CD-ROM</p>
---	---	---	-------------	---------------

## Anexo 2: Historias completadas de forma escrita



## 7. Bibliografía

Aguilar, E., Mendoza, M., Valdez, G., López, M. & Camacho, R. (2012). Disfunción cerebral en las adicciones. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 17(2) 119-124. Recuperado de Redalyc el día 8 de febrero de 2014.

Aguilar, O. (2012). Algunos factores relacionados con las adicciones. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 17(2) 69-70. Recuperado el día 12 de febrero de 2014 de la base de datos Redalyc.

Berenguer, C. & Lores, O. (2006). Web siada. Un sitio contra las adicciones. *Ciencia en su PC*, (2) 1-8. Recuperado de Redalyc el día 18 de febrero de 2014.

Burak, D. (2001). Factores protectores de la adolescencia. *BuenasTareas.com*. Recuperado el 8 de febrero de 2014, de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Factores-Protectores-De-La-Adolescencia/47756379.htm>.

Burrone, M., Villela, S., Lobo, M., Enders, J., Fernández, R. & Pereira, G. (2010). Análisis de frecuencia de experimentación y consumo de drogas de alumnos de escuelas de nivel medio. *Latino-Am. Enfermagem*, 18, 648-654. Recuperado el día 12 de febrero de 2014 de la base de datos Scielo.

Casas, M. (2010). Calidad de vida del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 82, (4), 112-116. . Recuperado el 12 de febrero de 2014 de la base de datos Scielo.

Comité departamental de prevención de drogas en Antioquia. (s.f.). Sin drogas la vida es otro cuento. Recuperado el 22 de febrero de 2014 de <http://www.comiteprevendrogas.gov.co/>.

Díaz, G. (2010). Encuesta nacional de adicciones ENA 2008. CONADIC. Recuperado el día 8 de febrero de 2014 de <http://www.conadic.salud.gob.mx/pie/ena2008.html>.

Dolto, F. (1998) *El niño y la familia: desarrollo emocional y entorno familiar*. España: Paidós.

Ministerio de Salud y de Protección Social. (2014). Una opción en línea. Recuperado el 22 de febrero de 2014 de <http://www.unaopcionenlinea.gov.co/>

Echeburúa, E. (2012). ¿Existe realmente la adicción al sexo?. *Adicciones*, 24(4) 281-285. Recuperado de Redalyc el día 12 de febrero de 2014.

García, M., Gili, M. & Roca, M. (2011). Nuevas técnicas de neuroestimulación en las adicciones. *Adicciones*, 23, (4),273-276. Recuperado el día 12 de febrero de 2014 de la base de datos Redalyc.

Guía para elaborar el informe final de investigación. (s.f.). Recuperado el 25 de marzo de 2014, de <http://pediaigss.files.wordpress.com/2008/01/guia-de-informe-final.pdf>.

Gómez, M. (2011). Estado de la cuestión sobre las adicciones. *Psyconex*, 3, (4), 1-18. Recuperado el día 8 de febrero de 2014 de <http://antares.udea.edu.co/descargas/psyconex/ArtMGV.pdf>.

Hernández-Pozo, M. (2010). Trabajolismo: Radiografía Contingencial De Una Adicción. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 36(3) 117-135. Recuperado de Redalyc el día 12 de febrero de 2014.

Horner, A. (1982). *Relaciones de objeto y el desarrollo de la Terapia*. Nueva York: Jason Aronson.

Jaramillo, J. (2007). *Las tres epidemias del siglo: alcoholismo, tabaquismo y drogadicción*. Colombia: UPB.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7, 19-39.

Kuhn, C., Swartzwelder, S. & Wilkie, C. (2002) *Cómo hablar con tus hijos de las drogas y el alcohol*. España: Paidós.

Mahler, M. (1968). *La Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación*. México: Ed. Joaquín Mortiz.

Mahler, M. (1984). *Estudios 1. Psicosis infantiles y otros trabajos*. Buenos Aires:Paidós. Cap. 10.

Alcaldía de Medellín (2012). Plan de Desarrollo 2012-2015. Medellín un hogar para la vida. Recuperado el 18 de febrero de 2014 de <http://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Programas%20Bandera/Secciones/Plantillas%20Gen%C3%A9ricas/Documentos/2012/Resumen%20Plan%20de%20Desarrollo%20julio%202012.pdf>.

Metodología de recolección de datos sobre trabajo infantil a través de encuestas. (2007). Recuperado el 16 de marzo de 2014 de <http://www.ucw-project.org/attachment/metodologias.pdf>

Moreno, A. (2007) *La adolescencia* (1era Ed.) Barcelona: UOC.

Muñoz, J. (2012). Fases del desarrollo humano: implicaciones sociales. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado el 18 de febrero de 2014, de [www.eumed.net/rev/cccss/20](http://www.eumed.net/rev/cccss/20).

Navarro, Á., Rueda, J. & Germán, E. (2007) Adicción a Internet: revisión crítica de la literatura. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36, (4), 691-700. Recuperado el día 8 de febrero de 2014 de la base de datos Redalyc.

Nuño, B., Álvarez, J., González, C. & Madrigal, E. (2006). La adicción ¿vicio o enfermedad? Imágenes y uso de servicios de salud en adolescentes usuarios y sus padres. *Salud Mental*, 29, (4), 47-54. Recuperado el día 12 de febrero de 2014 de la base de datos Redalyc.

Páramo, M. (2009). *Adolescencia y Psicoterapia: Análisis de significado a través de grupos de discusión*. (1ª ed.). España: Ed. Universidad de Salamanca.

Páramo, M. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia Psicológica*, 29, (1), 85-95. Recuperado el día 11 de febrero de 2014 de la base de datos Scielo.

Paulone, I. & Candiotti, C. (2006). Consumo de sustancias adictivas en adolescentes escolarizados. *Archivos argentinos de pediatría*. 104, (3), 227-233. Recuperado el día 12 de febrero de 2014 de la base de datos Scielo.

Perinat, A. (2007) *La primera infancia* (1era Ed.) Barcelona: UOC.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. México: Ed. Aljibe. Cap. 4.

Roldán, G. (2001). El tratamiento de adictos a las drogas por un equipo de personal profesional utilizando una comunidad terapéutica y psicoterapia de grupo. *Terapéutico Comunidades. La revista internacional para terapeutas y organizaciones de apoyo*, 22, (1). Recuperado el día 12 de febrero de [http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2012/03/ADICCI ONES%20EMERGENTES%20\\_2\\_%20\(2\).1398.pdf](http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2012/03/ADICCI ONES%20EMERGENTES%20_2_%20(2).1398.pdf).

Sánchez, D., Camacho, R., Valencia, M. & Rodríguez, A. (2008). Percepción de la función de sus familias por adolescentes de la enseñanza media superior. *Revista Cubana de Pediatría*, 80, (3), 466-474. Recuperado el día 10 de febrero de 2014 de la base de datos Scielo.

Sánchez, I., Roa, V., Gómez, C. & Rodríguez, A. (2008). Prevalencia de consumo riesgoso y dañino de alcohol en adolescentes de una escuela preuniversitaria urbana de Morelia. *Revista Cubana de Pediatría*, 80, (4). Recuperado el día 8 de febrero de 2014 de Redalyc.

Sánchez, S. & Iruarrizaga Díez, I. (2009). Nuevas Dimensiones, Nuevas adicciones: La Adicción al Sexo en Internet. *Psychosocial Intervention*, 18(3) 255-268. Recuperado de Redalyc el día 12 de febrero de 2014.

Siegel & Hartzell (2005). *La teoría del apego: el proceso de la vinculación. Ser padres conscientes*. La Llave. (disponible en <http://www.craneosacral.org/INFANCIA/apego.htm>).

Stone, L. & Church, J. (1989) *Niñez y adolescencia* (4ta Ed.) España: Paidós.

Unicef (s.f.). Recuperado el día 14 de febrero de <http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/>.

Vinet, E., Faúndez, X. & Larraguibel, M. (2009). Adolescentes con trastorno por consumo de sustancias: Una caracterización de personalidad a través de las normas chilenas

del MACI. Revista Médica de Chile, 137, (4), 466-474. Recuperado el día 08 de febrero de 2014 de la base de datos Scielo.

Winnicott, D. (1965). La integración del yo en el desarrollo del niño. En: Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Paidós: Argentina.

Winnicott, D. (1965). La distorsión del yo en términos del self verdadero y self falso. En: Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Paidós: Argentina.

Zabala, M. (2009). El proceso de la investigación cualitativa en educación. Revista científica CEPIES, 1, (1). Recuperado de Scielo el 16 de marzo de 2014.

Di Bártolo, I. (2012). Historias Lúdicas de Apego: ventanas a la mente en la niñez. Revista de Psicología. Año 2012. Vol. 8. N° 15, pp. 29-46.