

Tesina para optar a la Licenciatura en Psicopedagogía

**LA RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LAS
REPRESENTACIONES INTERNAS DE APEGO**

En niños de ocho años que concurren a los colegios “Sagrada familia” y “de los Santos Padres” (partido de San Miguel, provincia de Buenos Aires)

Autor: María Carolina Lorenzo

Tutor: Adriana Noemí Diez

Fecha: 10 de abril de 2020

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SAN MARTÍN

Escuela de Humanidades

Licenciatura en Psicopedagogía

Tesina para optar a la Licenciatura en Psicopedagogía

LA RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LAS
REPRESENTACIONES INTERNAS DE APEGO

En niños de ocho años que concurren a los colegios “Sagrada familia” y “de los Santos Padres” (partido de San Miguel, provincia de Buenos Aires)

Autor: María Carolina Lorenzo

.....

Firma del autor

Evaluadores

.....

Nombres, Apellido

.....

Firma del evaluador

.....

Nombres, Apellido

.....

Firma del evaluador

.....

Fecha de la evaluación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SAN MARTÍN

Escuela de Humanidades

Licenciatura en Psicopedagogía

RESUMEN

El rendimiento escolar constituye un fenómeno multidimensional con una influencia directa en la calidad de vida de las personas. El bajo rendimiento escolar supone impactos en más de una esfera: emocional, social, educativa, familiar, etc. Por ello, la investigación académica y la sociedad total han puesto mucha atención sobre dicho fenómeno. El presente trabajo intenta explorar la relación entre el rendimiento escolar y las representaciones internas de apego, como un factor importante a la hora de considerar los logros en el aprendizaje sistemático. La importancia de los vínculos primarios en el aprendizaje en general es ampliamente considerada, no así su influencia en el proceso de aprendizaje institucional. La muestra estuvo compuesta por once niños y niñas de ocho años de edad. Se midieron las representaciones internas de apego por medio de una entrevista semi-estructurada y el rendimiento escolar por el análisis de los boletines escolares. Los resultados no arrojan una asociación entre las variables de estudio. Se resalta el valor del instrumento utilizado para la evaluación de las representaciones de apego en niños de ocho años en adelante, puesto que resultan prácticamente inexistentes en la literatura latinoamericana y poseen un alto valor clínico y para la investigación.

Palabras clave: apego, regulación emocional, representaciones internas de apego, rendimiento escolar.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	4
<i>Tema</i>	5
<i>Justificación y relevancia del estudio</i>	5
<i>Estado de la cuestión o del arte</i>	6
Apego y rendimiento escolar	6
Evaluación del apego	7
<i>Problema de investigación.....</i>	9
<i>Objetivos generales y específicos</i>	9
<i>Hipótesis</i>	10
<i>Consideraciones éticas del estudio</i>	10
Marco teórico.....	11
<i>Teoría del apego</i>	11
Recorrido histórico.....	11
Conceptualizaciones de la teoría del apego	15
Neurobiología y apego	19
<i>Rendimiento escolar</i>	24
La educación	25
El aprendizaje.....	31
Conceptualización del rendimiento escolar	40
<i>Psicopedagogía clínica.....</i>	43
<i>Precisiones conceptuales de los principales conceptos comprendidos</i>	49
Apego	49
Respuesta materna	49
Regulación emocional y sistema exploratorio	50
Representaciones internas de apego.....	53
Rendimiento escolar	55
Metodología.....	57
<i>Enfoque de la investigación</i>	57
<i>Diseño de la investigación</i>	57
<i>Objeto de la investigación</i>	58
<i>Definición de las variables</i>	58
<i>Establecimiento de las relaciones entre las variables.....</i>	59

<i>Definición operacional de las variables</i>	59
Representaciones internas de apego.....	59
Rendimiento escolar:	61
<i>Descripción de los métodos empleados</i>	61
<i>Muestra</i>	62
<i>Construcción de índices</i>	63
<i>Selección y justificación de las técnicas</i>	64
Presentación y análisis de datos	65
Resultados	65
Muestra.....	65
Representaciones de apego.....	67
Rendimiento escolar	69
Relaciones entre las variables representaciones mentales de apego y rendimiento escolar	70
Conclusiones	71
Referencias bibliográficas	77
APÉNDICE A: Entrevista “Historias lúdicas de apego”	82
APÉNDICE B: Modelo de consentimiento informado	83
APÉNDICE C: Transcripción de las entrevistas	86

Introducción

El rendimiento escolar en la primaria constituye una preocupación para padres y maestros. Cuando éste no es el esperado se teme el fracaso escolar y surgen inquietudes respecto a los factores asociados a su origen: nivel intelectual, bienestar emocional, estimulación ambiental, entre otros. En muchos casos, el bajo rendimiento en la escuela justifica la derivación hacia la clínica psicopedagógica.

El sistema educativo se encuentra organizado sobre la base de la gradualidad: para promocionar al siguiente nivel los niños deben ser capaces de dar cuenta de una serie de aprendizajes adquiridos durante el ciclo lectivo. El bajo rendimiento escolar pone en riesgo la promoción, con el consiguiente impacto subjetivo y emocional para el niño, y es por ello que merece semejante atención de la comunidad educativa en su conjunto.

La teoría del apego proporciona un marco desde el cual explorar los vínculos filiales. Es en el entramado relacional primario donde el niño aprende qué esperar de los otros significativos y cómo valorarse a sí mismo. Luego de reiteradas experiencias interactivas los niños cristalizan en modelos operativos internos de apego una imagen de sí mismo y de su figura de apego. Estos modelos internos de apego ejercen su acción sobre la realidad, filtrando las experiencias y guiando la conducta. Desde la psicopedagogía clínica se teoriza acerca de cómo los aprendizajes de los niños se sostienen en una matriz vincular, construida intersubjetivamente en el seno de las experiencias vinculares primarias.

Debido a que el rendimiento escolar es considerado un fenómeno multidimensional y que en las experiencias vinculares de la primera infancia se construye una matriz vincular, soporte de los aprendizajes, se intentó relacionar ambos conceptos a través de la revisión bibliográfica existente y un trabajo de campo que correlaciona las variables representaciones internas de apego y rendimiento escolar.

La presente investigación descriptiva-correlacional y transversal se llevó a cabo con niños y niñas de ocho años de edad que concurren a dos escuelas privadas ubicadas en el partido de San Miguel, localidad de Bella Vista, provincia de Buenos Aires.

Tema

El objetivo del presente estudio consiste en explorar la correlación entre el rendimiento escolar y las representaciones internas de apego en niños de ocho años de edad, que concurren a dos escuelas privadas ubicadas en el partido de San Miguel, localidad de Bella Vista, provincia de Buenos Aires.

Justificación y relevancia del estudio

La psicopedagogía tiene por objeto de estudio al ser humano en situación de aprendizaje. En la clínica psicopedagógica se abordan, entre otras situaciones, las dificultades en el aprendizaje de niños que llegan a consulta acompañados por sus cuidadores primarios. Uno de los motivos que justifica la derivación hacia una consulta psicopedagógica resulta ser el bajo rendimiento escolar, con el ulterior impacto subjetivo, familiar y social.

Tal como Bronfenbrenner (1976) señala, el desarrollo del niño se encuentra dentro de un sistema que es afectado por diversos factores y subsistemas. El presente estudio procura aportar datos para comprender la posible influencia de los vínculos de apego en el rendimiento escolar de los niños, como sistema en el que es posible realizar modificaciones y desarrollar acciones que permitan la mejora del aprendizaje.

En cuanto a la prevención y promoción de la salud, se consideran importantes los aportes del trabajo en la medida en que, conociendo la posible articulación entre una determinada representación interna de apego y el bajo rendimiento escolar, se podrían llevar a cabo estrategias tendientes a concientizar a la población sobre la importancia de los vínculos de primarios en los futuros aprendizajes de los niños, contribuyendo a mejorar la calidad de vida de las personas. Por ello, el estudio se considera relevante tanto para la práctica psicopedagógica clínica como para la prevención y promoción de la salud.

Si bien el rendimiento escolar y el apego han sido ampliamente explorados, la presente investigación aporta información contextualizada respecto de la población en la que se estudia. Asimismo, el presente trabajo puede resultar de utilidad para especialistas en el tema.

Estado de la cuestión o del arte

Apego y rendimiento escolar

En la bibliografía académica actual se registran numerosos estudios que intentan correlacionar diversas variables con el desarrollo del apego.

Existen investigaciones que señalan la relación entre el ámbito familiar, la autoestima, las modalidades de crianza, entre otros, con el rendimiento de los niños en el aprendizaje y aprovechamiento escolar. Por ello surge el interés por explorar la relación de las representaciones internas de apego con el rendimiento escolar.

Las siguientes investigaciones se constituyen en guías y referentes del presente estudio.

Chérrez y Chávez (2017) exploran la correlación entre el vínculo de apego y el rendimiento académico en una muestra de 50 niños y niñas de entre 9 y 11 años que concurren a consulta al dispensario médico del patronato provincial de Tungurahua (Ecuador) por bajo rendimiento escolar. Es una investigación no experimental, de tipo descriptiva-correlacional y corte transversal, con enfoque cuanti-cualitativo. Para la recolección de datos sobre la variable “tipo de apego” utilizan el “Instrumento de apego e interacción para niños y niñas de primaria”. En cuanto a la variable “rendimiento académico”, obtienen los datos a través del boletín de calificaciones escolares del período 2015-2016. Sus hallazgos demuestran una correlación baja positiva entre el tipo de apego seguro y el rendimiento escolar, indicando que “*a mayor apego seguro, mayor rendimiento académico*” (p.101), una correlación baja negativa para el apego evitativo y sin concordancia para el apego ansioso. La influencia del apego seguro en el rendimiento académico es de un 16%, mientras que la del apego evitativo es de un 9%.

Fuentealba (2014) realiza un estudio exploratorio-descriptivo, cuantitativo y no experimental con 28 estudiantes de la carrera de ingeniería comercial que concurren a la Universidad Tecnológica Metropolitana de Santiago de Chile, con edades comprendidas entre 18 y 20 años. Su objetivo es “*contribuir a la comprensión del fenómeno de la deserción y permitir la generación de estrategias de intervención con el fin de mejorar la retención*” (Fuentealba, 2014, p.38). Utiliza como instrumentos el cuestionario de apego en adultos CaMir (Cartes Modeles Individuels de Relation), el cuestionario de factores de retención (C.F.R.) y los resultados del rendimiento académico de los alumnos en el primer año. Sus hallazgos concluyen que la variable que se encuentra asociada de

manera significativa al estilo de apego son los hábitos de estudio. En el rendimiento académico no tiene influencia por sí mismo, aunque considerado de manera sinérgica junto a los factores como la salud mental y la orientación vocacional, tiene una relación significativa.

En Colombia, Macías y García (2016) encontraron una correlación no estable entre el rendimiento académico y el apego seguro. Su estudio cuantitativo correlacional y no exploratorio fue realizado en el Colegio Luis Camacho Rueda de San Gil, Santander, con 46 estudiantes de entre 16 y 18 años. Utilizaron como instrumentos el cuestionario de lazos parentales y las notas académicas obtenidas por los alumnos en las diferentes áreas curriculares. Sus hallazgos sugieren que el apego seguro no es una variable que ejerza una influencia directa sobre el rendimiento académico.

Lafuente (2000) realiza una revisión de investigaciones publicadas entre los años 1972 y 1998, que exploran las relaciones entre apego y desarrollo cognitivo en sentido amplio, y apego y desarrollo intelectual. En algunas investigaciones se aborda el impacto de tales correlaciones en el rendimiento escolar. La autora encuentra que en todos los trabajos recopilados se da una correlación positiva y significativa entre las variables mencionadas, en poblaciones diferentes y con variados instrumentos utilizados para la recolección de datos. Entre las investigaciones más relevantes como antecedentes del presente estudio se encuentran la realizada por Hortacsu (1994) con niños turcos de diez años, en la que *“encuentra que la calidad del apego, junto al nivel educativo de los padres son buenos predictores del rendimiento académico”* (p.168). En el mismo sentido, el trabajo realizado por Jacobsen y Hoffman (1997) en un estudio longitudinal con niños desde los 7 hasta los 15 años se concluye que *“las representaciones de apego de los niños constituirán un buen predictor de la conducta y la competencia escolar durante la infancia media y la adolescencia”* (p.168)

Evaluación del apego

Diversos investigadores se han abocado al estudio del apego. Una de las líneas de investigación se centró en la evaluación, inicialmente, de las conductas de apego, y luego en las representaciones de apego o modelos operativos internos.

Las conductas de apego son definidas como *“(…) cualquier forma de proximidad a otro, a quien se identifica como mejor equipado para afrontar la experiencia”* (Bowlby, 1982 citado en Bleichmar, 2013). Mary Ainsworth (1978) fue pionera con su diseño de

la “Prueba del extraño” con la cual consiguió tipificar tres tipos de patrones de apego en niños de 12 meses de edad. Luego, Main y Solomon (1986,1990) describen un cuarto patrón de apego, para todos aquellos niños que presentaban conductas que no encajaban en la categorización inicial.

Cuando adviene la función simbólica, ya no es posible evaluar las conductas de apego por observación directa, ya que la modalidad de relación ha sido internalizada en forma de modelo operativo interno de apego (Bowlby, 1989). Los modelos internos de apego son representaciones mentales “(...) *construidas en base a las experiencias de vinculación y de las emociones asociadas a esas experiencias, que se interiorizan a nivel cognitivo generando una serie de expectativas y creencias*” (Román, 2011, p.32). Sucesivas investigaciones han adoptado los mismos criterios de la “situación extraña” para evaluar dichas representaciones en niños de mayor edad.

Los instrumentos actuales orientados a evaluar el apego desde una perspectiva representacional son las historias incompletas, las láminas con ilustraciones de separación y los dibujos (Román, 2011). Las historias incompletas constituyen la metodología mayormente utilizada en la exploración actual, y consiste en la escenificación con muñecos de una narrativa donde se presenta un niño frente a una situación con contenido estresante a resolver. El entrevistador presenta la historia y una vez que introduce la situación conflictiva es el niño quien debe completarla. Las técnicas actuales que utilizan esta metodología difieren en la cantidad de narrativas a desarrollar, el tipo de codificación de las respuestas infantiles o el uso de protocolos (Román, 2011). Entre ellas se encuentran la Incomplete Doll Stories (Cassidy, 1988), la prueba Attachment Story Completion Task (Bretherton, Ridgeway y Cassidy, 1990), el instrumento MacArthur Story Stem Battery (Bretherton y Oppenheim, 2003), Story Stem Assesment Profile (Hodges y col., 2003) y la técnica Manchester Child Attachment Story Task (Green, Stanley, Smith y Goldwyn, 2000)

Di Bártolo (2004) realiza una adaptación argentina de la técnica desarrollada por Green (2000). La muestra estaba integrada por niños de edades comprendidas entre 6 y 8 años pertenecientes a Capital Federal y Buenos Aires. En la Tarea de Historias de Apego para niños se proponen cuatro historias que son escenificadas con muñecos, las cuales deben ser completadas en forma oral por el niño. La entrevista es videograbada para su posterior análisis en base a 33 codificaciones, que arrojan luego las representaciones de apego clasificadas según las cuatro clásicas categorías presentes en la bibliografía.

Problema de investigación

La infancia es el período evolutivo donde el niño paulatinamente se va dotando de herramientas y recursos a partir del aprendizaje y la exploración, en el seno de las relaciones vinculares. Al llegar al sistema educativo el niño ya posee un bagaje con el cual operar tanto a nivel socio-emocional como cognitivo.

El rendimiento escolar constituye una medida del aprendizaje de los niños: cómo ha podido beneficiarse de la oferta educativa y si ha cumplido con las expectativas del curso, lo que compromete su movilidad al interior del sistema educativo. Numerosas son las influencias que recaen sobre dicho proceso: la representación del niño sobre sus propias capacidades, la autoestima, la inteligencia, la estimulación ambiental, la regulación emocional, entre otras.

La representación del niño sobre sí mismo y su entorno, construida en la experiencia de interacción con otros significativos es conceptualizada por la teoría del apego como “*modelos operativos internos de apego*” (Bowlby, 1989). Los mismos operan filtrando la realidad y orientando la conducta futura. Un niño que, por determinadas circunstancias, haya construido una representación de sí mismo como carente de valor y no merecedor de la atención y los cuidados de los adultos de su entorno, difícilmente logre la regulación emocional a partir de acudir a sus figuras de apego en situaciones de estrés creciente. Regulación que le permitiría la activación del sistema exploratorio, indispensable para el aprendizaje.

Los aportes de la teoría del apego señalan cuál es el papel de las experiencias tempranas de interacción con las figuras primarias de cuidado en la regulación emocional, requerida para el aprendizaje en general y el aprendizaje escolar en particular.

Se plantea entonces el siguiente interrogante: ¿Cuál es la correlación entre las representaciones internas de apego y el aprendizaje escolar en niños de ocho años de edad que concurren a dos escuelas privadas ubicadas en el partido de San Miguel, localidad de Bella Vista, provincia de Buenos Aires, en el año 2018?

Objetivos generales y específicos

Objetivo general: caracterizar la relación entre las representaciones internas de apego y el rendimiento escolar en niños de ocho años de edad, que concurren a las escuelas privadas “de los Santos padres” y “Sagrada familia”, ubicadas en el partido de

San Miguel, localidad de Bella Vista, provincia de Buenos Aires.

Objetivos específicos:

- Describir las representaciones internas de apego de los niños participantes en el estudio.
- Identificar el rendimiento escolar según las calificaciones escolares del ciclo lectivo actual.
- Explorar la correlación entre los fenómenos mencionados.
- Fundamentar teóricamente los hallazgos respecto de la relación entre ambas variables.

Hipótesis

El tipo de representación de apego influye en el rendimiento escolar de los niños de ocho años de edad que concurren a las escuelas privadas “de los Santos padres” y “Sagrada familia”, ubicadas en el partido de San Miguel, localidad de Bella Vista, provincia de Buenos Aires.

Un niño con una representación de apego seguro tenderá a tener un rendimiento escolar alto, mientras que el niño con una representación de apego inseguro o desorganizado tenderá a tener un rendimiento escolar medio o bajo.

Consideraciones éticas del estudio

El presente trabajo es considerado instancia obligatoria para optar por el título de grado de Licenciatura en Psicopedagogía expedido por la Universidad Nacional de San Martín. El mismo se encuentra supervisado por una docente de la mencionada universidad, quien realizó el seguimiento y corrección del trabajo.

En cuanto a la fase del trabajo de campo se solicitó el permiso necesario tanto al establecimiento educativo como a los padres de los niños participantes. El mismo fue solicitado por escrito (ver Apéndice B), donde se explicitaron los fines del estudio, el resguardo de la identidad de los participantes, la modalidad de la entrevista, etc.

Marco teórico

Teoría del apego

¿Por qué las personas nos vinculamos? ¿Cómo llegamos a establecer vínculos duraderos con otros? ¿Qué impacto tienen en nuestra vida los vínculos que formamos? La teoría del apego argumenta que los vínculos responden a algo más que una necesidad biológica de supervivencia. Existen evidencias acerca de que una vez satisfechas las necesidades básicas de alimentación, aseo y cuidado, los infantes siguen insistiendo en la interacción con otros. Las caricias, el juego, el contacto físico no tienen por objeto una necesidad biológica, y aun así son necesarias para la supervivencia (Spitz, 1973).

El rendimiento que un niño obtiene en la escuela se debe a la síntesis de infinidad de factores. La posibilidad de regular el estrés en situaciones nuevas o evaluativas, el sentimiento de seguridad, las capacidades cognitivas, la creencia en las propias capacidades, solo por mencionar algunos, tienen un efecto sobre el rendimiento alcanzado.

A continuación, se realizará un breve recorrido histórico acerca de la teoría del apego y la investigación actual sobre el rendimiento escolar, para luego precisar con mayor detalle los conceptos utilizados en el desarrollo de la presente investigación.

Recorrido histórico

La teoría del apego es elaborada por el psicoanalista y psiquiatra John Bowlby (1907-1991), quien expresó una clara preocupación acerca de la influencia del cuidado materno en el desarrollo psíquico de los niños. En el año 1951 publica “*Maternal Care and Mental Health*” “(...) *en el cual se documentan los efectos a corto y largo plazo de la carencia de cuidados en la primera infancia, así como una serie de recomendaciones para evitar, o al menos mitigar, sus efectos*” (Bleichmar, 2013, p. 111)

Entre los precursores de la teoría del apego se encuentran los trabajos etológicos de Konrad Lorenz acerca del imprinting, los estudios de René Spitz sobre la depresión anaclítica, las experiencias de Harry Harlow sobre los efectos de la deprivación maternal en primates, su formación psicoanalítica y sus propias observaciones realizadas en el contexto de un estudio realizado para las Naciones Unidas sobre las necesidades de niños

que carecían de hogar (Bowlby, 1989).

Aquellos trabajos pioneros exploraban dos cuestiones que causaron impacto en las observaciones de Bowlby: por un lado, hallazgos de fuertes vínculos entre dos animales de la misma especie, sin ningún elemento externo como estructurante del vínculo (Marrone, 2001, p. 39), por otro lado, los efectos de las carencias afectivas en la primera infancia.

El psicoanálisis propone que los vínculos estrechos entre madres e hijos son una consecuencia derivada de la función alimenticia que cumple el adulto. De esta manera, diferencia entre pulsiones primarias y secundarias, siendo la alimentación y la sexualidad primarios, y los vínculos interpersonales secundarios (Bowlby, 1989). Bowlby estableció que el ser humano posee una necesidad básica fundamental de entablar vínculos estrechos con sus cuidadores primarios, independientemente de la necesidad nutricia, separándose así del psicoanálisis (Marrone, 2001, p. 33).

Postula que los niños llevan a cabo una serie de conductas, llamadas conductas de apego, “(...) *que tienen como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo*” (Bowlby, 1989, p. 40). Bowlby considera a estas conductas de apego como una conducta pulsional (Marrone, 2001, p. 35), por tener ellas la función biológica de protección, por ser reconocibles en la totalidad de los seres humanos y, finalmente, por ser conductas que se activan frente a determinadas circunstancias.

Según Marrone (2001), la teoría del apego comprende:

- Una teoría evolutiva: Bowlby considera que la personalidad humana se desarrolla a lo largo de una vía, de entre muchas posibles. En este sentido, la psicopatología se entiende “(...) *no como el resultado de fijaciones o regresiones, sino como el resultado de que el individuo haya tomado una vía por debajo del desarrollo óptimo*” (Marrone, 2001, p. 42)
- Una teoría de la respuesta sensible como organizador psíquico: una respuesta sensible implica la posibilidad de atribuirle un significado adecuado al estado mental del otro. En la medida en que el niño reciba una respuesta sensible por parte de su cuidador desarrolla un fuerte sentimiento de seguridad respecto de su figura de apego (Marrone, 2001, p. 44)
- Una teoría de la internalización y la representación: los modelos operativos internos son construcciones representacionales que el niño realiza

producto de la internalización de la comunicación y el intercambio con sus cuidadores principales. La internalización es “(...) *una transposición al mundo representacional de una relación que ha existido antes en el mundo interpersonal*” (Marrone, 2001, p. 45)

- Una teoría sobre la angustia: Bowlby conceptualiza a la angustia como fruto de la amenaza de pérdida y a la inseguridad en las relaciones de apego. “*Esto ocurre frecuentemente cuando el sujeto es llevado implícita o explícitamente a creer que no es nada ante los ojos del otro significativo*” (Marrone, 2001, p. 47)

Luego de que John Bowlby estableciera las bases sobre la teoría del apego, numerosos investigadores han continuado con su obra.

Mary Ainsworth, psicóloga estadounidense, realizó estudios con importantes aportes para la teoría del apego. Diseñó una condición experimental, llamada “situación extraña” (1978), mediante la cual podía “(...) *evaluar el equilibrio entre las conductas de apego y las conductas exploratorias en condiciones de ansiedad creciente, aunque de intensidad moderada en infantes de 12 meses*” (Bleichmar, 2013, p. 114). La situación consistía en observar la interacción de la díada madre-hijo durante ocho episodios en los cuales se introduce un elemento estresante, como la ausencia de la madre y/o la intromisión de un extraño, para activar el sistema de apego en el niño y observar sus conductas. Asimismo, se observaban los episodios de reunión entre la díada luego de que la madre se ausentara.

El posterior análisis sobre tales experimentos le permitió a Ainsworth describir tres patrones de apego, los cuales “(...) *se constituyen por la síntesis de repetidos recuerdos procedimentales de la interacción entre el niño y la figura de apego*” (Bleichmar, 2013, p. 116): seguro, ansioso-evitativo y ansioso-ambivalente.

No obstante, un cierto porcentaje de niños no respondía a ninguna de las categorías mencionadas. Más tarde, Main y Solomon (1990) propusieron una cuarta categoría para dichos niños, la cual denominaron desorientados-desorganizados, y responde a niños que “(...) *presentan conductas que se caracterizan por la falta de orientación hacia una meta, propósito o explicación, lo que sugiere que el infante no ha podido desarrollar una pauta de apego coherente con respecto a sus padres*” (Bleichmar, 2013, p. 128).

Hacia la adolescencia y en la adultez se consolida la capacidad auto-reflexiva, sobre la cual es posible estructurar una entrevista para explorar las representaciones

mentales de apego. Mary Main (1984) se abocó al estudio de las experiencias de apego de los padres, puesta en relación con el tipo de apego de sus hijos. Diseñó una entrevista semi-estructurada destinada a adultos. Señala que no es intención categorizar sus respuestas en apego seguro, evitativo-ambivalente o evitativo-resistente, ya que la seguridad del adulto no se asocia con una figura particular, sino que “(...) *lo que se codifica son estados de la mente con respecto a la historia global de los vínculos de apego (...)*” (Bleichmar, 2013, p. 132). La entrevista no evalúa los acontecimientos reales vividos por el sujeto, sino que se concentra en la modalidad del relato, en función de cuatro criterios: cualidad (sinceridad en el relato), cantidad (que el relato sea breve pero completo), relevancia (ajustarse a las preguntas) y forma (claridad y orden en lo relatado). Las categorías utilizadas para ubicar los distintos relatos son: seguro/autónomo, desentendido o despreocupado y preocupado (Bleichmar, 2013). Es decir que “(...) *lo importante no es el tipo de relación que el adulto sostuvo durante su infancia con las figuras de apego, sino la posterior elaboración de las experiencias*” (Oliva Delgado, 2004, p.70).

De esta manera se abre una nueva línea de investigación dentro de la teoría: se comienza a estudiar el apego desde una perspectiva representacional y no ya de conductas observables, además de extender la exploración hacia los procesos de transmisión generacional de la deprivación (Fonagy, 1999).

Los desarrollos de Mary Main impulsan a Peter Fonagy a investigar acerca de la capacidad de mentalizar y el tipo de apego. La mentalización “*es una forma de actividad mental imaginativa, predominantemente preconsciente, que interpreta el comportamiento humano en términos de estados mentales intencionales (necesidades, deseos, creencias, sentimientos, objetivos, etc.)*” (Graell Amat & Castelli, 2014, p.3). La mente no es observable, sino que se deduce a partir de las conductas concretas. La posibilidad de interpretar el comportamiento propio y ajeno en función de estados mentales inferidos incrementa la comunicación, la comprensión, anticipación y la autorregulación emocional. Peter Fonagy explica que “*es en las relaciones de apego donde los niños aprenden a mentalizar*” (Fonagy, 2013, citado en Graell Amat & Castelli, 2014, p.6). La figura de apego que es capaz de representarse en su propia mente al niño como teniendo sentimientos, deseos e intenciones propias subyacentes a su conducta, les permitirá responder sensiblemente a sus necesidades en forma de verbalizaciones y caricias, logrando en el infante la regulación de sus estados anímicos. Esto permitirá que el niño vaya construyendo una mente capaz de mentalizar. En los casos de condiciones

adversas de crianza la capacidad de mentalizar o función reflexiva se verá deteriorada.

Fonagy (2013) observa que aquellos padres con más altas capacidades reflexivas promueven patrones de apego seguro en sus hijos. “(...) *respecto a la correlación entre apego seguro y la capacidad de mentalizar, es interesante señalar especialmente el hecho de que hay evidencia de que las conversaciones (entre padres e hijos) acerca de los sentimientos y de los motivos que subyacen a las acciones humanas, correlacionan con un desarrollo temprano de la mentalización*” (Graell Amat & Castelli, 2014, p.8). Fonagy (1999) concluye que los patrones de apego son transmitidos generacionalmente a través de la función reflexiva.

Actualmente, los desarrollos de las neurociencias permiten tender puentes entre el apego y el cerebro. Siegel (2007) resalta que “*durante las primeras fases de la vida, los patrones de comunicación interpersonal que tenemos con los vínculos de apego influyen directamente sobre el crecimiento de las estructuras cerebrales que median la autorregulación*” (p.387).

Conceptualizaciones de la teoría del apego

La teoría del apego conceptualiza la necesidad humana fundamental de establecer vínculos duraderos con personas significativas, las figuras primarias de cuidado. La calidad de las relaciones en la primera infancia es de suma importancia para el infante, ya que motorizan el desarrollo emocional, social y cognitivo. Estas experiencias son internalizadas por el niño, construyendo los modelos operativos internos, que se convierten en “filtros” de las ulteriores experiencias y guía de la conducta futura.

Configuración del apego

El control emocional en los niños evoluciona desde la heterorregulación hasta la autorregulación. Inicialmente, son los adultos a cargo de la crianza quienes se establecen como figuras de apego y modulan los estados afectivos de los niños. El contacto con las figuras de apego es un poderoso regulador emocional a lo largo de toda la vida, esencialmente en los primeros años.

Ainsworth detectó dos variables fundamentales en la configuración del apego: la sensibilidad y la disponibilidad de la figura primaria de cuidado. La sensibilidad es “*la*

capacidad para captar y decodificar en forma adecuada las señales del bebé” (Di Bártolo, 2016, p.33), mientras que la disponibilidad tiene que ver con los tiempos de espera y la apertura de la figura de apego a responder rápidamente a lo que el niño necesita. El apego se configura por la síntesis de experiencias repetidas en la infancia en función de estas dos variables. *“La primera función que cumple la madre es la de reguladora de los estados fisiológicos y emocionales del bebé, y en la medida en que el adulto desempeña estas funciones se constituye en figura de apego”* (Bleichmar, 2013, p.65)

El establecimiento del apego atraviesa cuatro fases (Vargas Aldecoa, 1996), íntimamente relacionadas con el desarrollo cognitivo. Ambos sistemas, cognitivo y de apego, responden tanto a un desarrollo evolutivo como a la interacción con el ambiente.

La primera fase en el desarrollo del apego es la respuesta social indiferenciada y ocurre en los primeros meses de vida. El niño no es capaz de diferenciar entre las distintas personas que lo rodean, aunque discrimina entre diferentes tipos de estímulos, con preferencia por los sociales (Vargas Aldecoa, 1996, p.68). Tal falta de discriminación se debe a la incapacidad cognitiva del niño para sostener la continuidad de los objetos en el espacio y el tiempo. En este período el niño posee conductas innatas que pone en juego para generar proximidad y contacto, como el llanto, la succión y algunos reflejos motores, y para orientarse (sus capacidades sensoriales visuales, táctiles y auditivas). Todos sus intercambios son sensoriomotores.

En la segunda fase, denominada respuesta social diferenciada, el niño discrimina entre figuras familiares y no familiares. Abarca desde los 3 a los 6 meses de vida. Si bien el niño manifiesta preferencia por la madre, aún no rechaza extraños. El logro cognitivo que hace posible “diferenciar” es la permanencia de objeto. Por ejemplo, las variadas expresiones faciales de la madre hacia el niño comienzan a integrarse en un mismo esquema. La permanencia de objeto es un logro gradual que puede observarse desde estas incipientes conductas de respuesta diferenciada a familiares. *“La permanencia de objeto se debe a la asimilación recíproca, que tiene lugar cuando el niño experimenta los objetos en todas sus diferentes manifestaciones sensoriales”* (Vargas Aldecoa, 1996, p.74)

Desde los seis meses hasta los 2 años los niños *“eligen afectivamente a las figuras de apego”* (Vargas Aldecoa, 1996, p.73). En esta fase ya puede hablarse de apego establecido. Los desarrollos físicos y evolutivos de la movilidad permiten nuevas formas de búsqueda y acercamiento. Los niños manifiestan rechazo a los desconocidos y buscan activamente a la figura de apego. Esto es posible por una mayor consolidación de la

noción de permanencia de los objetos.

La última fase, la meta corregida, aparece aproximadamente hacia los 3 años, aunque es posible que se manifieste antes. “*El bebé puede predecir los movimientos de su madre y ajustarse a ellos, para así mantener el grado de proximidad normalmente deseado*” (Vargas Aldecoa, 1996, p.75). Si bien el niño en esta etapa logra anticipar ciertos sucesos, el egocentrismo cognitivo característico no le permite acceder fácilmente al punto de vista de la madre para inferir sus metas u objetivos, y por ello muchas veces sus esfuerzos por modificar la conducta materna resultan infructuosos.

Patrones de apego

Un patrón está constituido por un conjunto de variables constantes, identificables y diferenciadas que se repiten. Contextualizado en la teoría del apego, los patrones de apego están formados por una serie de conductas observables que tienden al contacto y la proximidad con una figura primaria de cuidado.

La seguridad o inseguridad en el apego es una cualidad intrínseca de la relación del niño con su figura de cuidado. “*El niño no es seguro ni inseguro en sí mismo, sino que está apegado de un modo seguro o inseguro al otro significativo*” (Marrone, 2001, p. 82). Con el tiempo las experiencias de interacción irán internalizándose, conformando parte del mundo interno del niño en forma de representaciones de apego. Por ello, los patrones de apego pueden ser diferentes con distintas figuras de cuidado.

De esta manera, el apego puede adquirir diferentes cualidades. “*Los patrones de apego se constituyen por la síntesis de repetidos recuerdos procedimentales en la interacción entre el niño y la figura de apego*” (Bleichmar, 2013, p. 116). A partir de la prueba de laboratorio “La situación del extraño”, Ainsworth (1978) ha definido tres patrones de apego. Más tarde, Main y Solomon (1990) han agregado una cuarta tipología. Actualmente los patrones de apego descritos en la bibliografía a partir de las situaciones de reunión-separación son:

Apego seguro

El niño explora el ambiente en presencia de la madre, pero recurre a ella frente a situaciones percibidas como amenazantes, como la presencia de un desconocido. Muestra claros signos de angustia frente a la ausencia materna. Una vez establecido el contacto

con la figura de apego el niño logra la regulación emocional, la desactivación del sistema de apego y la re-activación de la exploración ambiental.

Los niños que presentan patrones de apego seguro han recibido consistentemente respuestas positivas y sensibles de figuras de apego que se mostraron disponibles a recibir sus estados emocionales. Los infantes construyeron una imagen mental de sí mismos como merecedores de afecto y de su figura de apego como disponible y capaz de ayudarlos a regularse emocionalmente. Desarrollan un sentimiento de seguridad en el ambiente porque se saben respaldados por otro más competente.

Apego inseguro ambivalente:

En ocasiones la exploración inicial del ambiente es escasa. El infante presenta signos de angustia frente a la separación materna, aunque no logra la regulación emocional cuando establece contacto con ésta. Por lo tanto, como no se desactiva el sistema de apego, no se retoma la exploración. En estos casos: “(...) *la relación con el progenitor no es capaz de “apagar” la conducta de apego tras el reencuentro, y el niño permanece con la estrategia de sobreactivación o maximización hacia el apego y con una sensación de ansiedad*” (Siegel, 2007, p. 123)

Las madres de los niños con patrones de apego inseguro ambivalente “(...) *ignoraron, rechazaron o distorsionaron sus necesidades, y, por lo tanto, armaron un sistema adaptativo en el que frente a la necesidad buscan o esperan poco de ella*” (Di Bártolo, 2016, p. 28)

Apego inseguro evitativo:

En presencia materna el niño explora ampliamente el ambiente. Cuando la figura de apego se ausenta, el infante logra continuar la exploración y presenta escasos signos de angustia. Por lo general, al retornar la figura de apego, estos niños no inician conductas tendientes a generar contacto e incluso lo rechazan. “*La falta de expresión de la angustia y el sufrimiento en los casos de apego evitativo pueden llevar a una valoración errónea de la actitud aparentemente independiente del infante, que es catalogada de positiva, ya que el niño no se queja ni llora cuando la madre se ausenta*” (Bleichmar, 2013, p. 120). La ausencia de signos de angustia es considerada una estrategia para tolerar la separación.

En este caso las madres no han sido consistente en sus respuestas. Si bien han

respondido de manera sensible y sintonizada con el estado emocional del niño, han fallado en la disponibilidad: sus respuestas no han sido sostenidas en el tiempo.

Apego desorganizado:

Aparecen comportamientos bizarros en los momentos de separación y reunión, y aleatoriedad en las conductas de apego, con escasa claridad en la intención o el objetivo del contacto. *“Tanto frente a la separación como a la reunión reaccionan a menudo en forma extraña. Hacia el cuidador presentan conductas caracterizadas por signos de temor, contradicción y conflicto”* (Di Bártolo, 2016, p. 30)

Las figuras de cuidado de los niños con patrones de apego desorganizados han sido inconsistentes tanto en la disponibilidad como en el tipo de respuesta. *“(…) el cuidador ha servido como una fuente tanto de temor como de reaseguramiento, consecuencia de lo cual la activación del sistema conductual de apego produce intensas motivaciones conflictivas”* (Fonagy, 1999, p.2)

Neurobiología y apego

El desarrollo de la investigación acerca del cerebro otorgó a las observaciones clínicas y los postulados teóricos de John Bowlby un sólido respaldo científico. Siegel (2007) expresa que *“la mente emerge del interfaz entre la experiencia interpersonal y la estructura y función del cerebro”* (p.13). La teoría del apego conceptualizó que los seres humanos poseemos una fuerte tendencia innata a vincularnos con otros seres de la misma especie más competentes para la vida, y la importancia crucial de los cuidados maternos en la infancia. Las neurociencias realizan estudios que demuestran que estos postulados poseen ciertos correlatos a nivel neuro-hormonal. A continuación, se realizará una breve revisión bibliográfica de teóricos que exploran esta relación.

- a- Establecimiento del vínculo de apego: *“Las investigaciones actuales han permitido establecer que cuando una madre o un padre cuida a su hijo de una forma adecuada y afectiva presenta un aumento en la sangre de las tasas de oxitocina, vasopresina y endorfinas”* (Barudy, 2010, p.68)

La evolución del ser humano implicó la emergencia de la corteza cerebral, y todas las funciones de orden superior asociadas, entre ellas, la capacidad representacional. Una

estructura tan compleja requiere de una enorme inversión de tiempo y energía para su adecuado desarrollo. Si el mismo se completara durante el período de gestación, no sería posible el parto vaginal. Por lo tanto, la maduración de la corteza cerebral se completa fuera de la vida intrauterina y es altamente dependiente de la estimulación ambiental.

Al nacer con un cerebro que aún no completó su desarrollo, el ser humano no puede satisfacer las necesidades básicas para mantenerse con vida, y por ello depende del cuidado de otros seres humanos más competentes, sin los cuales sucumbiría.

Los buenos tratos o los malos tratos en la crianza (Barudy, 2010) desencadenan una serie de respuestas neuro-hormonales, es decir, que las experiencias vinculares en la infancia se encuentran mediatizadas por hormonas y por la activación de determinados circuitos neurales. Diversas investigaciones proponen que hormonas como la oxitocina, la vasopresina y las endorfinas son liberadas al torrente sanguíneo en presencia de estímulos placenteros (Barudy, 2010), y sugieren que los cuidados afectivos de las figuras primarias de cuidado promueven la liberación de tales hormonas, fortaleciendo el vínculo del niño con su figura de apego. *“(...) estas hormonas son fundamentales cuando los hijos o las hijas son amenazados por situaciones de peligro y de estrés provenientes del entorno, pues impulsa comportamientos protectores”* (Barudy, 2010, p.69).

b- Desarrollo del cerebro: *“(...) el desarrollo cerebral dista mucho de estar completo en el recién nacido ya que, después del nacimiento, las experiencias del niño desempeñan un papel cada vez más significativo en el modelado y la afinación de los principales caminos cerebrales y redes corticales”* (Oates y otros, 2012, p.19)

El cerebro del neonato pesa un cuarto de lo que llegará a pesar en la vida adulta. Su estructura y organización general están desarrolladas al nacer, aunque no maduras: aún falta que las neuronas migren hacia su lugar definitivo, se integren en circuitos y se diferencien en funciones especializadas. *“Cuando los bebés y los pequeños son cuidados, estimulados y bien tratados, esto no solo les permite la migración de las neuronas desde el tronco cerebral hasta las diferentes áreas del cerebro, donde se situarán definitivamente, sino también la maduración de los cuerpos neuronales y el desarrollo de las dendritas y los axones”* (Barudy, 2010, p.57).

Los procesos responsables del aumento del peso del cerebro de un niño son:

- La proliferación de dendritas: son las terminales de las células nerviosas.

Permiten la conexión con otras neuronas para la propagación del impulso nervioso y así transmitir información a lo largo de todo el sistema.

- El crecimiento y la mielinización de los axones: la mielina es una sustancia adiposa que rodea en forma de vaina los axones. Esto permite que el impulso nervioso viaje a mayor velocidad y con mayor especialización, ya que sin la mielina el impulso puede difuminarse.
- La multiplicación de conexiones sinápticas: la sinapsis es el proceso de comunicación de la red neuronal a través de neurotransmisores, sustancias químicas que se adhieren a los receptores de la célula nerviosa contigua para transmitir el impulso nervioso (Papalia y otros, 2012).

Todos estos procesos dan lugar a la adquisición de funciones cognitivas, perceptivas y motrices. Además de los procesos de crecimiento mencionados, se dan otros que se denominan “poda sináptica”. El cerebro del niño nace con todas las células neuronales que necesitará, y más aún. *“La actividad de un camino neural, determinada por la experiencia, decide si una conexión particular habrá de debilitarse o se estabilizará como parte de una red permanente”* (Oates y otros, 2012, p. 19). Es decir que la estimulación ambiental activa determinados circuitos del sistema nervioso, y su activación continuada refuerza su integración y estabilidad. Si el circuito no se utiliza, esa red se atrofia. Por lo tanto, la generación de nuevas conexiones y la poda sináptica son altamente dependientes de la experiencia.

La ética no permite realizar experimentos en seres humanos. Por ello, lo antedicho puede demostrarse a partir de estudios en niños que han sufrido deprivaciones en la primera infancia. Una de las líneas de investigación que explora las relaciones entre apego y biología sugiere que la privación temprana de cuidados maternos *“(…) ejerce un profundo efecto sobre el desarrollo del sistema hipotalámico-pituitaria-adrenocortical (HPA), un sistema neuroendócrino sensible al estrés”* (Causadias, 2014, p.109).

El sistema hipotalámico-pituitaria-adrenocortical está compuesto por el hipotálamo, la adenohipófisis o pituitaria y las glándulas suprarrenales. Frente a un estímulo amenazante, el hipotálamo libera una hormona llamada corticotropina, que estimula la producción de adenocorticotropina por parte de la glándula pituitaria. Esta hormona funciona como un mensaje químico, haciendo que las glándulas suprarrenales produzcan cortisol, la hormona del estrés. Esta hormona produce efectos biológicos y fisiológicos que preparan a los seres vivos para dar respuesta a una situación ambiental.

El hipotálamo posee receptores para los glucocorticoides, como el cortisol. Cuando los niveles de dicha hormona llegan a determinado umbral, el hipotálamo comienza a inhibir la producción de corticotropina para disminuir la cantidad de cortisol en sangre. Esto se ha denominado retroalimentación negativa (Barg Baltrame, 2011). A mayor cantidad de receptores del cortisol en el hipocampo, más rápida será la retroalimentación negativa y por lo tanto más corta será la activación del sistema nervioso producto del cortisol en sangre.

Numerosos experimentos y hallazgos acerca del cerebro parten de la investigación en animales con sistemas nerviosos semejantes a la especie humana. Ciertas investigaciones realizadas en ratas sugieren que la conducta de lamido de las ratas madres hacia sus crías produce en éstas últimas la generación de serotonina. “(...) *la transcripción del gen que regula la expresión de los receptores glucocorticoides del hipocampo es alterada por el nivel de serotonina*” (Barg Baltrame, 2011, p.78). Esto se traduce en que la estimulación táctil producto de los cuidados maternos incrementa los niveles de serotonina, hormona que impacta en la generación de receptores en el hipocampo, resultando en una retroalimentación negativa más veloz y, por lo tanto, una respuesta al estrés más breve.

En línea con el experimento en ratas, Rygaard (2008) afirma que una de las deprivaciones más perjudiciales en la crianza de los seres humanos, es la ausencia de contacto físico. “*Los estudios acerca del eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal de los niños que pasaron más en orfanatos antes de la adopción, documentaron que entre más tarde fueron adoptados más altos eran los niveles de cortisol ante el estrés y peores los resultados del desarrollo*” (Martínez y García, 2011, p.538)

Lo expuesto permite afirmar que son numerosos los mecanismos por los cuales la experiencia impacta en el desarrollo y estructuración del cerebro. La exposición no intenta ser exhaustiva, sino que brinda información general acerca de las investigaciones actuales sobre la neurobiología del apego. No se mencionan los efectos de la nutrición pre y post natal, así como otros factores ambientales y epigenéticos que pueden impactar en el sistema nervioso.

- c- Estrés y aprendizaje: “(...) *las experiencias tempranas de estrés configuran la reactividad del sistema, es decir, qué tan fácil se activa o se desactiva el sistema a lo largo de la vida, ya que los circuitos cerebrales son particularmente maleables durante el período fetal y la infancia más*

temprana” (Martínez y García, 2011, p.539)

En lo que concierne al presente estudio interesa explorar la relación entre el funcionamiento complementario de los sistemas de apego y exploratorio con la conducta a nivel cerebral.

El estrés es definido por Martínez y García (2011) como el “*sistema de cambios corporales que se presentan ante amenazas físicas o psicológicas*” (p.536). Describen que el estrés puede tomar tres valores: tóxico, tolerable y positivo. El primero se refiere a activaciones crónicas e incontrolables por parte del sujeto. El estrés tolerable incluye las activaciones por períodos considerables, pero no crónicos, y con acceso a atenuadores de la experiencia negativa, como el apoyo de una figura de apego. Por último, el estrés positivo se refiere a activaciones breves en circunstancias normales de la vida (Martínez y García, 2011).

Con esta diferenciación queda claro que no toda situación ambiental que impacte en la activación corporal por medio de la liberación de cortisol a la sangre es negativa. En niveles aceptables, el cortisol prepara al cuerpo para responder a situaciones nuevas, cambios y desafíos presentes en la vida cotidiana. En cambio, “*si la situación de alarma persiste, el cortisol continúa su efecto catalizador, destruyendo los tejidos que sean precisos para conseguir los aminoácidos que se requieren para seguir respondiendo a la situación de estrés*” (Martínez y García, 2011, p.536).

El vínculo de apego funciona como base segura a la cual volver para restituir el equilibrio perdido por el desencadenamiento de una respuesta de orden fisiológico (neuro-hormonal) frente a una situación ambiental percibida como amenazante. Por lo tanto, el apego es un mecanismo básico de organización mental y cerebral:

(...) los niños y niñas cuyos vínculos son inseguros o desorganizados, demuestran unos mayores niveles de hormonas del estrés, aun cuando estén levemente asustados, y un incremento en los niveles cortisol que pueden alterar el desarrollo de los circuitos cerebrales, haciendo que sean menos capaces de enfrentar en forma efectiva el estrés a medida que crecen (Martínez y García, 2011, p.539).

En conclusión, el estudio del circuito del estrés indica que cuando los niveles de cortisol en sangre aumentan se obstaculizan los procesos de aprendizaje y memoria. A su vez, enfatizan los efectos perjudiciales y tóxicos de elevadas cantidades de cortisol en

sangre durante largos períodos para el desarrollo cerebral. De la misma manera, la teoría del apego considera que en momentos de activación emocional se detienen el aprendizaje y la exploración para ir en búsqueda de aquello que restituya la homeostasis, por lo cual se activa el sistema de apego.

Rendimiento escolar

El rendimiento escolar constituye un fenómeno que recibe numerosas miradas por el impacto subjetivo, emocional, familiar, institucional e incluso nacional que posee. Tanto para el sujeto que no alcanza un óptimo rendimiento escolar, como para su familia y la comunidad educativa que lo alberga, el bajo rendimiento escolar constituye un factor de preocupación por sus causas, así como por sus consecuencias en relación al futuro académico y laboral. En cuanto a los estados, preocupan los bajos índices que indicarían que gran parte de la población no logra alcanzar los aprendizajes básicos esperados para cada nivel educativo y las políticas educativas a implementar tendientes a revertir la situación.

La escuela es el primer espacio social que el niño habita por fuera de su familia. En ella la familia es observada, el niño es socializado y comparado con otros niños de la misma edad cronológica, en función de pautas evolutivas esperadas y logros educativos. La función social de la escuela es transmitir en forma gradual conocimientos socialmente valiosos por su utilidad para el mundo del trabajo y el ejercicio de la ciudadanía. Por ello, cuando un niño obtiene un bajo rendimiento en función de lo que se espera de él, se despiertan preocupaciones.

El rendimiento de un niño en la escuela adquiere importancia por el proceso de toma de decisiones que acompaña al mismo. Frente a un rendimiento que no supere los aprendizajes básicos esperados, se tomarán acciones de recuperación o compensación, y si el bajo rendimiento persiste, se compromete la acreditación y promoción al siguiente nivel educativo.

Para que un niño continúe su trayectoria educativa a través de los diversos niveles es necesario que demuestre haber aprendido ciertos conocimientos que la escuela transmitió. Mediante las evaluaciones escolares se intenta explorar los conocimientos apropiados por los niños y adolescentes, en función de las que se tomarán decisiones según hayan alcanzado o no los objetivos escolares.

El rendimiento escolar es una medida que se toma luego de atravesar un proceso

de instrucción formal. Por ello, el rendimiento escolar es un concepto que se ubica entre la enseñanza y el aprendizaje. Compete tanto al sistema educativo como al niño que es sujeto de la educación.

A continuación, se explicitarán conceptualizaciones acerca de la educación y el aprendizaje, para arribar a lo que en la presente investigación se comprende como rendimiento escolar, sus determinantes y las diversas maneras de cuantificarlo.

La educación

Sara Paín (1980) explica que la transmisión de la cultura es la definición más amplia que puede darse de la educación. Según la autora, la educación tiene cuatro funciones: conservadora, socializante, represiva y transformadora.

La función conservadora colabora con la perpetuación de la especie, en tanto reproduce en los individuos los logros culturales de la civilización, garantizando la continuidad histórica. La función socializante alude a la sujeción a las normas sociales, que convierten al individuo en parte del tejido social. En cuanto a la tercera función, la represiva, Paín (1980) expresa que la educación no reprime como otros sistemas, sino que *“produce una autocensura por la cual el sujeto se hace depositario de una normativa que asume como ideología propia”* (p. 10). Finalmente, la función transformadora apunta a la posibilidad de los sujetos de producir cambios en el sistema al cual se sujetan.

Según la Real Academia Española, la palabra “educación” es la acción y efecto de educar, que significa “dirigir, encaminar, adoctrinar”. La educación trasciende los límites de lo escolar; como acto de transmisión de aquello que nos permite devenir sujetos activos y participantes de la comunidad en la que nos desarrollamos. Inicialmente ésta función pertenecía casi exclusivamente al ámbito familiar.

A partir de la conformación de los estados modernos, la educación comenzó a ser sinónimo de lo escolar. La escuela se convirtió en el único espacio posible para la educación formal, descartando otras posibilidades. Pablo Pineau (2016) dice que: *“la escuela moderna nació como una “máquina de educar”: una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de población”* (p.22). La familia continúa ocupando un lugar indispensable en la socialización de las nuevas generaciones, pero la escuela es indiscutiblemente el espacio social que tiene asignada dicha función formal.

El marco curricular referencial nacional de la República Argentina (2019) define:

La enseñanza es entendida como la práctica social de transmisión cultural para favorecer la inserción creativa de los sujetos en las culturas. Enseñar es transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes y generar situaciones de aprendizaje para su construcción y reconstrucción. En este proceso no sólo se producen saberes, sino modos de vincularse con el conocimiento, aspectos que solo se aprenden en relación con otros. La apropiación y reconstrucción cultural genera nuevos sentidos y proyectos de vida; por ello, el sujeto que aprende también se transforma y construye subjetividad (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019, p.12).

La anterior definición destaca los puntos fundamentales del acto educativo: ser una práctica social cuyo objetivo es transmitir algo que nos hace devenir sujetos, quienes pueden transformar aquello que fue objeto de la transmisión.

Breve reseña del origen de la educación argentina.

A lo largo de la historia, la sociedad se complejizó, se expandió y diversificó, lo cual hizo imposible que el núcleo familiar cubriera todas las necesidades respecto a la socialización, es decir, que brinde los conocimientos y habilidades necesarios para participar activamente en la sociedad.

En los inicios, la educación formal constituyó un privilegio de quienes tenían el poder y los medios económicos necesarios, lo cual les permitía prescindir de la fuerza de trabajo de sus hijos, y encargarle a personas o institutos especializados el cultivo de la mente de los mismos.

Con la instalación de la sociedad industrial se visibilizó la necesidad de la educación de las masas, labor que, en ese contexto, excedía las posibilidades de las familias. El estado ha tomado parte y ha encargado a una institución especial la formación de las nuevas generaciones. La institución formal a la que se le ha asignado dicha tarea es la escuela. Por lo tanto, educación en tanto transmisión de conocimientos sobre lo que una comunidad específica espera de sus individuos, hubo desde los inicios de la humanidad. Pero a fines del siglo XIX la educación se formalizó y estructuró en una institución preparada para ello.

El sistema educativo, a través de sus instituciones, es el encargado de legar a los sujetos de una comunidad los conocimientos básicos y necesarios para funcionar con

autonomía en la vida social, política, civil y laboral.

“Entre las condiciones sociales de aparición de la escuela nacional, se destacan la definición de un estatuto de infancia, la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños, la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia – dotados de tecnologías específicas y códigos teóricos–, la destrucción de otros modos de educación y la imposición de la obligatoriedad escolar” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, citado en Terigi, 1999, p.14).

En la historia de cada país, el surgimiento del sistema educativo es producto de infinidad de circunstancias, que pujaron en pos de la creación de esta nueva institución. “*En la Argentina, el Estado fue el encargado de crear las condiciones de "homogeneidad" para que la sociedad civil se conformase*” (Davini, 2005, p.22). Es decir, en nuestro país, la creación del sistema educativo nacional estuvo comandada por la conformación de una base común en todos los ciudadanos, necesaria como acuerdo social para lograr la unidad nacional. “*La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento*” (Davini, 2005, p.22). De esta manera, en la Argentina, la educación primaria obligatoria se sancionó en el año 1.884 mediante la ley nacional 1.420.

Estructura del sistema educativo. Objetivos de la educación.

De la mano de la rápida y profunda modificación del campo social, con la emergencia de los avances tecnológicos y su consiguiente impacto en la democratización del conocimiento, el desarrollo de las ciencias de la educación, la acumulación de experiencias en el ámbito educativo, entre otros, fueron transformándose aquellos objetivos que estuvieron presentes en los orígenes del sistema educativo nacional.

En el año 2006 se sancionó la ley nacional 26.206, que establece la obligatoriedad de la enseñanza desde el antepenúltimo año de nivel inicial hasta el nivel secundario inclusive. En dicha norma se define a la educación como una política de estado, un bien público y un derecho inalienable, siendo el Estado el garante del mismo.

En la mencionada ley se establece la estructura del sistema educativo argentino en cuatro niveles (inicial, primario, secundario y superior) y ocho modalidades (artística, técnico-profesional, especial, permanente, rural, intercultural bilingüe, domiciliaria y hospitalaria y en contextos de privación de la libertad). Es a través de estos espacios donde las infancias y las adolescencias transcurren, con el fin de construir las herramientas y conocimientos necesarios para su futuro.

Los objetivos de la educación son numerosos, entre los que se destacan: la formación integral que habilite al desempeño social y laboral, formación en valores ético-M. les, el fortalecimiento de la identidad nacional, la inclusión educativa, la eliminación de la discriminación, entre otros.

Al momento de concebir la educación como transmisión de conocimientos, instrumentos y habilidades para integrarse en la sociedad, se debieron definir cuáles de esos conocimientos tenían valor suficiente en función de su utilidad y significatividad, para ser incluidos en la escuela. Flavia Terigi (1999) explica de dónde provienen los contenidos escolares: no tienen independencia por fuera de la escuela, sino que existen ámbitos sociales que producen saberes, como las universidades, los centros de investigación o el mundo del trabajo, que por su valor social es deseable de ser transmitidos a las nuevas generaciones. Ante la imposibilidad de enseñar todos los conocimientos producidos en los “*universos de referencia*”, se realiza un recorte, una selección, que se condensan en el currículum.

Diseño curricular escolar

En la literatura académica sobre la temática del currículum se presentan controversias respecto de qué significación posee este concepto. Terigi (1999), realiza un breve recorrido histórico y conceptual, explicando las dos concepciones principales en la bibliografía actual: quienes consideran que es el texto donde aparecen las prescripciones de la enseñanza y quienes identifican al concepto de currículum como todo lo educativo.

La controversia se gesta en los diferentes sentidos que históricamente se construyeron en relación al concepto de currículum. El análisis de Terigi (1999) explica que, inicialmente, el currículum era concebido como prescripción de los contenidos a enseñar. Luego se conceptualiza respecto al ordenamiento y secuenciación de dichos contenidos y su función como unificador del sistema educativo nacional sobre lo que debe enseñarse. Los desarrollos de Jackson respecto a lo que es aprendido efectivamente en las

escuelas pero que no se encuentra escrito en el curriculum oficial (lo que es conceptualizado como curriculum oculto), agrega un nuevo sentido al concepto en cuestión, pasando a identificarse como todo lo educativo. Finalmente, Young pone en entredicho la neutralidad del curriculum: la selección de contenidos y la confección de dicho documento supone relaciones de poder e intereses que se encuentran más allá de la significatividad social de los conocimientos.

En el marco curricular referencial de la República Argentina, el curriculum o diseño curricular se conceptualiza de la siguiente manera:

Los diseños curriculares son prescriptivos ya que determinan los conceptos disciplinares de cada campo de conocimiento –qué enseñar– y los modos de conocer –cómo enseñar– los saberes socialmente significativos, para promover la construcción de conocimientos y el desarrollo integral de las capacidades en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad. (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019, p.12).

Por lo tanto, el diseño curricular es el articulador entre los fines de la educación y el aprendizaje de los alumnos.

Los diseños curriculares tienen por objetivo asegurar la equidad; no son abiertos y flexibles, sino prescriptivos. Es decir, en éstos documentos se encuentran los conocimientos que han sido seleccionados de la esfera científica y académica por su valor social e intentan asegurar la unidad del sistema educativo nacional. Se organizan según los niveles del sistema educativo, con objetivos propios e indicadores de avance. En función de dicha prescripción, las instituciones delimitan un proyecto institucional y proyectos áulicos que garanticen la democratización del conocimiento. A medida que la sociedad se transforma y requiere de otros conocimientos o habilidades, el diseño curricular debe ser revisado y modificado.

Tal como explica Terigi (1999), el proceso de elaboración curricular conlleva determinadas particularidades, a saber: los conocimientos socialmente valorados que desean incluirse dentro del diseño curricular son fuertemente descontextualizados del ámbito donde fueron generados, se organizan según los diferentes niveles evolutivos de los alumnos y en una secuencia de construcción del conocimiento que permita una evaluación regular de su adquisición.

La evaluación educativa

El sistema educativo se sostiene en la base de la gradualidad. Los contenidos seleccionados se estructuran según el nivel de complejidad y el requerimiento de saberes previos para su enseñanza, así como el nivel evolutivo de los educandos. Por ello, a medida que avanzan los niveles, se presuponen una serie de habilidades y conocimientos, a modo de base para la conquista de nuevos desafíos en el largo camino de la preparación para la vida social adulta.

Según Perrenoud (2008), la evaluación descansa sobre dos lógicas socio-históricamente construidas: una tradicional, al servicio de la selección y clasificación, y otra emergente al servicio del aprendizaje.

En el primer caso las funciones de la evaluación son fabricar “*jerarquías de excelencia*”, las cuales “*informan más acerca de la posición de un alumno en un grupo, o sobre su distancia con respecto a la norma de excelencia, que acerca del contenido de sus conocimientos y competencias*” y “*certificar los conocimientos adquiridos ante terceros*” (Perrenoud, 2008, p. 11). Dentro de esta lógica, la evaluación y la calificación se homologan y no expresan nada respecto del proceso de aprendizaje del alumno.

En la lógica emergente, donde la evaluación se encuentra al servicio del aprendizaje, la evaluación tiene una función formativa. Se constituye en “*el elemento privilegiado para una regulación continua de las intervenciones y las situaciones didácticas*” (Perrenoud, 2008, p. 14). La enseñanza se personaliza y, a través de lo obtenido en las evaluaciones escolares se consideran los logros y los objetivos a alcanzar, para acompañar al alumno en el progreso de la consecución de los objetivos escolares.

En concordancia con la segunda lógica expuesta, se conceptualiza a la evaluación como:

El proceso de diseñar estrategias para transformar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión, entonces es una oportunidad. Se evalúa siempre para tomar decisiones. No basta recoger información sobre los resultados del proceso educativo, si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación. (Perrenoud, 2008, p.17)

Según lo establecido en el régimen académico del nivel primario (Resolución N° 1057, 2014), la evaluación se condice con la segunda lógica expresada por Perrenoud

(2008). La evaluación escolar indaga en los alumnos sobre la apropiación de los contenidos escolares e implica la toma de decisiones con respecto a sus aprendizajes, y, en última instancia, a la promoción y certificación del nivel educativo. Dentro de ésta lógica, evaluar y calificar se corresponden con dos actos institucionales diferenciados.

Según Viviana Mancovsky (2011), la evaluación en el ámbito escolar adquiere dos formas: la evaluación formal y la evaluación informal.

La evaluación formal *“es una práctica visible, instituida por la autoridad escolar, y en general comprende la implementación de una estrategia didáctica o de un instrumento, en un tiempo pautado por el docente”* (p.27). Éste tipo de evaluación comprende las lecciones escritas y orales que cristalizan en una calificación conceptual o numérica, que comunica tanto al alumno como a su familia el nivel de logro en los aprendizajes escolares.

La evaluación informal ocurre en la interacción entre el alumno y el docente, en ocasiones escapan a la conciencia de los actores escolares y se componen de enunciados verbales o disposiciones corporales. Mancovsky (2011) explica que *“mientras que la evaluación formal se pone en juego a partir de instancias puntuales, precisas y delimitadas en el tiempo, la informal se despliega a lo “largo de”, ya sea de manera tenue o contundente, pero constante. Una toma su forma a partir de un producto visible; la otra, a partir de su permanencia y constancia “en proceso”* (p. 29).

La evaluación formal debe ser periódica y sus resultados comunicados a los alumnos y las familias y debe ser utilizada como indicador de las decisiones a tomar dentro del proceso de aprendizaje del alumno. La calificación en la que cristaliza la evaluación formal *“es el acto institucional por el cual se asigna una nota conceptual o numérica como resultado del análisis de los progresos realizados por el alumno durante el período evaluado”*. (Resolución N° 1057, 2014). Es decir, que la calificación es un acto de comunicación al alumno y a la familia respecto de los progresos en el aprendizaje de los primeros. Los instrumentos de comunicación de las calificaciones escolares en la provincia de Buenos Aires son los boletines escolares, a través de calificaciones conceptuales o numéricas.

El aprendizaje

El aprendizaje es un proceso que se inscribe en la dinámica de la vida cotidiana. Se aprende desde los inicios de la vida, en el seno familiar, el lenguaje, la marcha, las

normas sociales. Éstos son aprendizajes informales, producto de la observación y participación del niño en la vida común con sus semejantes. El cachorro humano nace en un estado de prematuridad que obliga a otro ser de la misma especie a hacerse cargo de su supervivencia biológica en el período denominado crianza, hasta que logra su autoconservación.

Los seres humanos poseen un período de aprendizaje extremadamente largo comparado con otras especies animales, debido a que los comportamientos que aseguran la continuidad de la especie humana, desde el punto de vista biológico y socio-cultural, no están inscriptos genéticamente. Debido a esta particularidad, el ser humano deberá realizar un largo camino de sucesivos aprendizajes tendientes a la autonomía social y personal. Sara Paín (1985) propone que el aprendizaje es el equivalente funcional del instinto (p.19), señalando que, mientras en otras especies animales el reservorio genético contiene las coordenadas que aseguran la supervivencia individual, en el ser humano estas conductas deben ser aprendidas de un semejante más competente, por lo que la genética es condición necesaria pero no suficiente.

El aprendizaje, como proceso de incorporación o apropiación del mundo externo, adquiere muchas formas, las cuales pueden depender de la complejidad del objeto, como de la demanda de la situación de aprendizaje. En el mundo externo hay diversidad de objetos, concretos y abstractos, que pueden ser manipulados por los sujetos mediante operaciones concretas o lógicas, que suponen diferentes soportes: el cuerpo y la mente, que anclan en el organismo y en el deseo. Las particularidades del objeto y la situación en que se despliega el aprendizaje presentan una demanda al sujeto en cuanto al soporte a utilizar y los recursos, estrategias y herramientas que deberá movilizar para su apropiación. Por ejemplo, el aprendizaje del uso de la bicicleta o del código lecto-escrito implican movimientos heterogéneos en cuanto a los recursos que deben ponerse a disposición para lograr su dominio.

Muchos autores se han dedicado al estudio del aprendizaje animal y humano, formulando diversas teorías para la explicación del fenómeno.

La preocupación de la esfera científico-académica por los procesos de aprendizaje tiene una larga historia. Para realizar la exposición se agruparán las teorías más representativas que conceptualizan el aprendizaje en tres constructos teóricos, con sus respectivos referentes: conductismo, procesamiento de la información y constructivismo.

Se concluirá con la exposición de los aportes construidos desde la psicopedagogía clínica, disciplina que se ocupa del sujeto que aprende y sus dificultades, y desde la cual

se aborda el presente estudio.

Perspectivas teóricas del aprendizaje

Conductismo

El conductismo es una corriente psicológica que toma como objeto de estudio y análisis a la conducta humana. Sus desarrollos comienzan a partir de las publicaciones de John B. Watson (1878-1958), quien es considerado el fundador del conductismo (Schunk, 2012). Watson concebía que la psicología imperante en su época carecía de fundamento científico y que la introspección no era un método fiable para la comprensión del ser humano. Para esgrimir a la psicología al estatuto de ciencia, la misma debía ocuparse de fenómenos plausibles de observación y medición, al modo de las ciencias físicas. “*Para Watson la psicología no necesitaba de la introspección ni de la conciencia, ni del alma ni de la mente, del mismo modo como la física o la química no la necesitan*” (Ardila, 2013, p. 316)

Watson conoció los experimentos del ruso Ivan Pavlov (1849-1936) en cuanto al condicionamiento de respuestas en animales y consideró que sus hallazgos eran adecuados para implementar como modelo de la psicología científica.

Skinner (1904-1990) fue un psicólogo estadounidense que continuó la obra de Watson, y con sus estudios formuló la idea del condicionamiento operante:

Según la perspectiva de Skinner (1953), una respuesta a un estímulo tiene más probabilidades de repetirse en el futuro en función de las consecuencias de las respuestas previas: el reforzamiento aumenta la probabilidad de que se repita la respuesta, mientras que el castigo reduce esa probabilidad (Schunk, 2012, p. 21).

Pozo (2009) considera que los núcleos centrales de la teoría conductista son:

- En cuanto al aprendizaje, sostienen una concepción asociacionista, y la idea de que esta forma de aprendizaje es la misma en todas las situaciones, especies e individuos, lo que se ha llamado equipotencialidad.
- El principio de correspondencia, por el cual no se niega la existencia de los estados mentales, sino que se considera que todo lo que está en la mente es una

copia de la realidad externa,

- La pasividad del organismo, al situar el origen de la conducta en el ambiente.

Según Schunk (2012), las teorías conductistas “...*explican el aprendizaje en términos de eventos ambientales. Aunque no niegan la existencia de los fenómenos mentales, estas teorías plantean que tales fenómenos no son necesarios para explicar el aprendizaje*” (p.72). El aprendizaje, según éstas teorías, es producto de la asociación entre eventos ambientales (estímulos) y respuestas.

Procesamiento de la información

Según Schunk (2012) el procesamiento de la información carece de una identidad clara, y agrupa a todas aquellas perspectivas teóricas que estudian los “*eventos cognoscitivos*” (p. 164).

Dentro de este enfoque se agrupan todos los estudios y constructos teóricos que estudian las condiciones internas que hacen posible el aprendizaje, separando este proceso en etapas: selección, significación o codificación, almacenamiento y recupero de la información. Los procesos estudiados son la memoria, la atención y la percepción. “*El procesamiento de la información ocurre en etapas que transcurren entre la aparición del estímulo y la producción de la respuesta*” (Schunk, 2012, p. 165).

Este enfoque comienza a preocuparse por las condiciones internas del sujeto. Aunque no rechaza el asociacionismo, considera que el ambiente no es el único factor a tener en cuenta en los procesos de aprendizaje. Se preocupan por cómo las personas atienden a la información que se encuentra en el ambiente, la codifican, la almacenan y la recuperan según sus necesidades (Schunk, 2012). Se equipara a la mente humana con las computadoras.

Memoria

La memoria es un componente fundamental del aprendizaje. “*La memoria es operativamente una base de datos en la que la mente conserva la información del pasado y la actualiza cada vez que resulta necesario cuando ejecuta alguna de sus múltiples actividades o funciones*” (Fernández, 2008, p.68).

La nueva información con la que el sujeto se encuentra se sostiene en la memoria de trabajo en forma de proposiciones (unidades mínimas de significado) a la vez que se

activan las proposiciones asociadas a ella que se encuentran en la memoria de largo plazo. De esta manera las proposiciones se asocian y se almacenan juntas en la memoria de largo plazo. Este proceso se denomina codificación que es “*el proceso de colocar la nueva información en el sistema de procesamiento y prepararla para almacenarla en la MLP*” (Schunk, 2012, p.188). Una de las formas de codificar la información, que ayuda al sujeto en el recuerdo de la misma, es la significación: asignarle un significado no arbitrario por interrelación con los conocimientos previos. No obstante, se puede almacenar información que carezca de significado.

Atkinson y Shiffrin (1968) propusieron un modelo multi-almacén para explicar el funcionamiento de la memoria. Este modelo sostiene que el procesamiento de la información atraviesa una serie de etapas secuenciales: almacén sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo.

El almacén sensorial es el que recibe la información del medio externo y se encuentra organizado según las modalidades sensoriales de origen (Fernández, 2008, p. 82). Retiene la información por un muy breve período y su capacidad es ilimitada. Luego, una fracción de esa información pasa a la memoria de corto plazo, donde persiste unos segundos. En el primer almacén el procesamiento es paralelo; en el almacén de corto plazo, el procesamiento es secuencial. El almacén de largo plazo es como una base de datos. Su capacidad es cuasi ilimitada y su función es básicamente retentiva.

Cada almacén de memoria –sensorial, operativa, de largo plazo– posee una estructura con características propias. “*La información en la MLP está representada en estructuras asociativas*” (Schunk, 2012, p.184), es decir, se organiza según el contenido.

En la literatura actual de psicología cognitiva sobre tipos de memoria podemos encontrar las siguientes clasificaciones (Schunk, 2012): episódica, semántica, declarativa y procedimental. La información, además de estar “parcelada” según asociaciones cognitivas, puede encontrarse almacenada de forma visual o verbal (Schunk, 2012)

Según Fernández (2008), enriquece al modelo multi-almacenes. La memoria de corto plazo deja de ser considerada como una estructura de almacenamiento y procesamiento de la información *unitaria*. Este modelo, propuesto por Baddeley y Hitch (1974) propone que la memoria de corto plazo o memoria de trabajo contiene tres componentes: el ejecutivo central, que es el núcleo de la memoria operativa y tiene la función de supervisar el procesamiento de la información en general; el lazo articulatorio, encargado de procesar información que tiene como componente central al lenguaje; y la agenda viso-espacial, encargado de procesar la información visual y espacial (Fernández,

2008, p. 106).

Atención

Inicialmente, los interrogantes planteados por los investigadores relativos a las capacidades atencionales giraron en torno a cómo los seres humanos logran atender a la información del medio que resulta relevante para la tarea que se encuentran llevando a cabo, inhibiendo aquellos estímulos que resultan irrelevantes. Se propusieron modelos teóricos que concebían a la atención como filtro de los estímulos ambientales, es decir, como selector de la información.

Se concibe a la atención como un mecanismo de control de las acciones tanto físicas como mentales. Fernández (2008) explica que el primer modelo propuesto en esta línea fue el de Norman y Shallice (1986), en el que proponen múltiples niveles y sistemas de control. Los seres humanos pueden llevar a cabo acciones de tres tipos: completamente automáticas, parcialmente automáticas y deliberadamente controladas. El modelo de mecanismo de control propone que, a consecuencia de la práctica, *“se van generando en la memoria una serie de estructuras cognitivas (...) que vienen a compilar los tipos de respuestas que resultan apropiadas frente a estímulos específicos”* (Fernández, 2008, p. 54). Los distintos tipos de acciones difieren en la medida en que estas estructuras, almacenadas en la memoria, pueden ser activadas por un mecanismo de control -la atención- para llevar a cabo las tareas sin interferencia. En las acciones parcialmente automáticas sucede que dos esquemas entran en conflicto, por lo que el llamado *“dirimidor de conflictos”* (componente del sistema atencional) selecciona el más adecuado en función de la situación actual. En las acciones deliberadamente controladas, en las que el sujeto debe resolver alguna situación compleja para la que no posee los esquemas adecuados, el sistema atencional asume *“el control ejecutivo de las acciones, planificando su curso general y monitoreando su ejecución de modo de corregir eventuales errores en el proceso”* (Fernández, 2008, p. 55)

Percepción

La percepción es un proceso de asignación de significado a los estímulos provenientes del ambiente. Es decir, es la decodificación de la información sensorial, por contrastación con la información almacenada en la memoria de largo plazo. Es el reconocimiento de los estímulos, es la evocación o activación de la representación mental del estímulo sensorial.

Este proceso de asignación de significado puede ser diferente entre los individuos,

ya que parte del proceso implica comparar la información recibida por los sentidos con la previamente almacenada en la memoria de largo plazo. Puesto que las experiencias de los individuos y sus aprendizajes realizados son singulares, el significado que cada uno le asigna a los estímulos puede diferir entre ellos.

Schunk (2012) explica que tanto las características objetivas (físicas y tangibles como el color y la forma, entre otros), influyen en la percepción, también lo hacen las expectativas, deseos, conocimientos y experiencias previas. La influencia de características subjetivas en la percepción es llamada *procesamiento descendente*, mientras que la asignación de significado a estímulos provenientes del ambiente es llamada *procesamiento ascendente*.

En la exposición que realiza Schunk (2012) explica que un modelo sobre el funcionamiento de la percepción humana es el de análisis de características. Según el mismo, “*las características críticas de los estímulos se aprenden y se almacenan en la MLP como imágenes o códigos verbales*” (Markman, 1999, citado en Schunk 2012, p.180). Es decir, al ingresar un estímulo por medio de los registros sensoriales, es comparado con características generales almacenadas en la memoria. Si gran cantidad de éstas características esenciales coinciden, entonces el estímulo es reconocido.

Constructivismo

Las teorías conductistas realizan foco en el ambiente como único factor a tener en cuenta en el aprendizaje humano. Aunque no niegan la existencia de estados mentales, sus postulados indican que el ambiente es causa del aprendizaje, y éste es una copia literal de ese ambiente. Las teorías cognitivistas dan un giro conceptual: se concentran en cómo la mente procesa la información que proviene del mundo externo. El foco se encuentra en lo interno del individuo, y el aprendizaje es producto de lo que aquél realiza, dentro de su mente, con los datos estimulares.

Mientras que las teorías conductistas ponen el acento exclusivamente en el factor ambiental y las cognitivistas lo hacen en la mente, las teorías constructivistas apuntan a la interacción entre el sujeto y el ambiente.

El constructivismo es una perspectiva teórica que considera que el aprendizaje se produce por una construcción interna de la información disponible para aprender. Es decir, hay una interacción entre determinadas condiciones internas de quien aprende y las que se presentan en el contexto. “*Las explicaciones constructivistas del aprendizaje y el*

desarrollo destacan las contribuciones de las personas a lo que se aprende” (Schunk, 2012, p.230).

El constructivismo es una posición epistemológica referente a cómo se construye el conocimiento humano. Considera que el conocimiento de un sujeto no es una copia de la realidad externa, sino que es una construcción singular que se da en el interior del sujeto. Los principales referentes del constructivismo son el psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) y el psicólogo ruso Lev Vigotsky (1896-1934), entre otros.

Desarrollo cognoscitivo – Jean Piaget

Piaget intenta responder a la pregunta de cómo surge el conocimiento humano. Dentro de su teoría, el desarrollo cognitivo depende de las estructuras biológicas, de la interacción física y social con el ambiente y el equilibrio entre estructuras internas y el mundo externo.

Para Piaget, el desarrollo cognitivo consiste en *“una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de equilibrio menor a un estado de equilibrio superior”* (Piaget, 1979, p.11). La equilibración permite que el sujeto se adapte a las exigencias del ambiente. Para lograrlo, deben producirse dos movimientos sucesivos: la asimilación y la acomodación. La asimilación se produce por la deformación de lo real, es decir: el sujeto conoce el mundo según sus estructuras y según los movimientos físicos y mentales que la misma le permite. Los objetos externos se adaptan a estas estructuras, son conocidos a través de ellas. Pero el objeto posee sus propias particularidades, y en la interacción con el sujeto, introduce las mismas, provocando transformaciones en él. Por ello, se produce el segundo movimiento: por medio de la acomodación el sujeto reajusta sus estructuras en función de la legalidad del objeto.

Estos movimientos, asimilación y acomodación, son las formas en que el sujeto va enriqueciendo y expandiendo su vida mental, permitiéndole una interacción e inserción más ajustada al mundo circundante. Piaget las ha llamado *“invariantes funcionales”*, ya que se producen a lo largo de toda la vida del sujeto.

El desarrollo cognitivo, según Piaget, se produce en etapas que suponen determinadas estructuras mentales con las que el sujeto conoce lo que lo rodea. Estas estructuras definen un modo de relación con el mundo y los otros, una forma de acercamiento y conocimiento. La acción física y social del sujeto, con soporte en su organismo, van *“introduciendo datos”* en esas estructuras, que inexorablemente deben modificarse, con el objetivo de la adaptación a las demandas del contexto.

Las etapas del desarrollo cognitivo propuestas por Piaget son universales, es decir, se espera su aparición en la totalidad de los seres humanos, independientemente de la cultura, y su orden de aparición es fijo, invariable. El paso de una etapa a la siguiente supone una complejización de la vida mental del sujeto; a la vez, integran a la estructura anterior.

La etapa sensoriomotora tiene lugar desde el nacimiento hasta los dos años, y posee seis subetapas. Incluye desde los primeros comportamientos reflejos hasta las conductas de imitación. En los dos primeros años de vida se producen conquistas fundamentales como la permanencia del objeto, la coordinación de esquemas sensorio-motores, la imitación que prepara para el pensamiento simbólico y la inteligencia práctica. Luego sigue la etapa pre-operacional, desde los dos hasta los siete años, donde los niños alcanzan las conductas simbólicas de imitación, juego, dibujo, producción de imágenes mentales y lenguaje. En esta etapa los niños aún no son capaces de operar lógicamente, es decir, de representar mentalmente acciones que obedezcan a reglas lógicas. Por el contrario, su pensamiento es intuitivo, rígido, concreto y no reversible. La tercera etapa del desarrollo cognitivo, las operaciones concretas, abarca el período comprendido desde los siete hasta los once años. Las conquistas de esta etapa incluyen el pensamiento reversible, el descentramiento egocéntrico, la conservación, la seriación y la clasificación. Finalmente, con la etapa de las operaciones formales, concluye el desarrollo cognitivo. Este estadio supone la posibilidad de operar de forma abstracta y lógica: las operaciones no se realizan sobre los objetos tangibles y concretos, sino que se logra pensar en situaciones hipotéticas, representadas mentalmente.

El aprendizaje se produce por reestructuración: las estructuras cognitivas se modifican en función del desequilibrio introducido por los objetos externos, provocando un conflicto o contradicción de las estructuras actuales, por lo que deben reacomodarse para responder a las exigencias del ambiente.

Teoría socio-histórico-cultural – Lev Vigotsky

Lev Vigotsky, psicólogo ruso, vivió en el contexto de la revolución rusa y adoptó los postulados marxistas. Según Rohrkemper (1989, citado en Schunk, 2012), las ideas de Vigotsky fueron un intento de aplicar los postulados marxistas al lenguaje y el desarrollo.

Vigotsky puso en primer plano al contexto que rodea al niño que aprende. Consideró que todos los procesos psicológicos superiores, como el lenguaje, se

encuentran en el contexto social y el niño debe internalizarlos. Por eso, mediante un andamiaje o mediación de otros, los niños van reconstruyendo internamente lo que en el plano social ya se encuentra dado.

Los tres factores que interactúan en el desarrollo humano son: las condiciones individuales, las interacciones interpersonales y el contexto socio-histórico. *“Las interacciones sociales ayudan a coordinar los tres factores que influyen en el desarrollo. El cambio cognoscitivo es el resultado de usar herramientas culturales en las interacciones sociales y de internalizar y realizar la transformación mental de esas interacciones”* (Bruning et al, 2004, citado en Schunk, 2012, p.242).

Un concepto central en su teoría, que produjo grandes impactos y aplicaciones en el ámbito educativo fue el de zona de desarrollo próximo, la que se define como *“la distancia entre el nivel actual del desarrollo, determinada mediante la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de problemas bajo la guía adulta o en colaboración con pares más capaces”* (Vigotsky, 1978, citado en Schunk, 2012, p.243). Este concepto pone de relieve la distancia que existe entre el desarrollo actual y el potencial, y que esa distancia puede ser recorrida y conquistada por la mediación de otros.

Conceptualización del rendimiento escolar

El rendimiento escolar es un fenómeno con numerosas controversias en torno a su conceptualización. Los estudios iniciales en torno a él *“adolecen de una cierta parcialidad y de una falta de visión de conjunto, limitaciones éstas que se han ido superando a lo largo de la evolución en la consideración del concepto”* (Page y Otros, 1990, p. 18); por ejemplo, la idea de que el rendimiento escolar depende únicamente del esfuerzo individual (Page y Otros, 1990), lo que deja por fuera importantes aspectos como ser el nivel intelectual, la familia, los condicionantes sociales, culturales, económicos, etc.

Según M. les Sánchez y otros (2016) *“el rendimiento escolar tiene su origen en el modelo económico industrial, como se sabe, este modelo centra todos los esfuerzos en el incremento de la productividad”* (p.1). Dentro de este modelo se utilizan métodos para medir la eficiencia de la producción, en términos de rendimiento de las materias primas utilizadas para fabricar el producto. Trasladado el concepto de rendimiento a la educación *“está referido a la medición de la eficiencia de los distintos insumos de la educación”* (M. les Sánchez y Otros, 2016, p.1).

Otros definen al rendimiento escolar como *“la evaluación del aprovechamiento escolar o desempeño de los estudiantes, que se realiza a través de la medición que los docentes hacen de los aprendizajes que estos logran a lo largo de un curso, grado, ciclo o nivel educativo; realizando dicha medición siempre en relación con los objetivos y contenidos del programa”* (Camarena, Chávez y Gómez, 1985, citado en M. les Sánchez y Otros, 2016, p.3).

Jiménez (2000) lo define como *“el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”* (citado en M. les Sánchez y Otros, 2016, p.3).

En la revisión de la bibliografía sobre el fenómeno de rendimiento escolar, la mayoría de los autores parecen señalar ciertas características en torno al concepto:

- El rendimiento escolar es producto de una comparación.
- Los sujetos de la comparación son los logros de los niños y adolescentes con los objetivos educativos, en términos de indicadores de avances en la construcción de los aprendizajes explicitados en los diseños curriculares de cada nivel.
- Es una medida que se obtiene a partir de las evaluaciones escolares formales, que devienen en una calificación numérica o conceptual.
- Dicha medición se realiza luego de atravesar un trayecto formativo institucionalizado y formal.

Según la Resolución N° 1057 (2014), la acreditación de los aprendizajes es *“el acto institucional por el cual la escuela da crédito, certifica los aprendizajes que los alumnos han construido y de los cuales se han apropiado en un determinado periodo escolar”*, y la promoción supone la decisión del pasaje de año escolar en función de la acreditación de los aprendizajes. El régimen académico en el nivel primario especifica que no promoverán de nivel quienes tengan dos unidades curriculares dentro de la categoría “desaprobados”.

Aquellos niños o adolescentes que obtengan calificaciones que no acrediten aprendizajes básicos y por lo tanto comprometan su promoción al siguiente nivel educativo, son considerados dentro de la categoría “rendimiento escolar bajo”. Quienes no se encuentren en la situación de iniciar acciones de compensación o recuperación porque han alcanzado las calificaciones de aprobación, es decir, han acreditado sus aprendizajes con la consiguiente promoción de nivel e ininterrupción de su trayectoria

educativa son quienes se encuentran en la categoría de rendimiento escolar medio y alto. Éstas últimas dos categorías se diferencian según se asignen las calificaciones de “bueno” y “muy bueno” o “sobresaliente”.

Condicionantes del rendimiento escolar

A lo largo de los años la investigación educativa ha ahondado en el estudio del rendimiento escolar y ha puesto de manifiesto múltiples factores que inciden en él, desde un enfoque explicativo y descriptivo. *“Al conjunto de variables que inciden en el éxito o fracaso se les conoce como condicionantes del rendimiento académico”* (González Pineda, 2003, p. 247).

Debido al caudal de investigaciones sobre el fenómeno del rendimiento escolar, se hace necesario adoptar un criterio de clasificación que permita ordenar las posturas teóricas a él referidas. González Pineda (2003) distingue los factores asociados al rendimiento académico en dos grandes grupos: factores personales, dentro de los que incluye las variables motivacionales y cognitivas, y los factores contextuales, que incluyen las variables socio-ambientales, institucionales e instruccionales.

Los factores personales se refieren a aquellas variables intrínsecas al sujeto: su nivel intelectual, estilo de aprendizaje, conocimientos previos, auto-concepto.

Los factores contextuales que condicionan el rendimiento escolar constituyen un conjunto de diversas y complejas variables.

Las variables socio-ambientales *“se refieren al status social, familiar, y económico que se dan en un medio lingüístico y cultural específico en el que se desarrolla el individuo”* (González Pineda, 2003, p. 248).

Las variables institucionales incluyen a todos los aspectos referidos a la institución educativa como la organización escolar, el clima, la formación de los profesores. Villalba y Salcedo (2008) exponen que *“(…) se asume entonces el rendimiento académico como la evidencia de una evaluación en la que existe una constante comparación de los resultados del aprendizaje del estudiante con unos objetivos previamente determinados”* (p. 32). Dicha definición alude a los objetivos de la educación, al igual que Carpio (1975) lo concibe como *“(…) el proceso técnico pedagógico que juzga los logros de acuerdo a objetivos de aprendizaje previstos”* (Carpio, 1975, citado en Villalba y Salcedo, 2008).

Por último, las variables instruccionales hacen referencia específicamente al

proceso de enseñanza: contenidos a enseñar, métodos, tareas, tecnologías, etc. En este sentido, el rendimiento escolar es considerado como el *“resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor, y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente”* (Touron, 1985, citado en Page y Otros, 1990, p.19).

Evaluación del rendimiento escolar en la investigación académica

La temática de la medición del rendimiento escolar fue ampliamente estudiada en la esfera académica. Dentro de la investigación educativa se utilizan dos metodologías para la medición del rendimiento escolar: las pruebas objetivas y las calificaciones escolares.

Las pruebas objetivas se refieren a evaluaciones escritas uniformes, específicamente pensadas para la evaluación de los contenidos escolares, que no son ideadas ni corregidas por los maestros de los alumnos. Este tipo de evaluaciones *“pretenden una medida controlada, carente de subjetivismo y analizable estadísticamente, de un conjunto de saberes o conocimientos”* (González Pineda, 2003, p.34).

Las calificaciones escolares son producto del juicio formal e informal del maestro a cargo, con el consiguiente grado de subjetivismo que dicha evaluación conlleva.

Ambas modalidades de evaluación son aceptadas dentro de la investigación educativa para medir el rendimiento escolar.

Psicopedagogía clínica

Los aportes previamente descritos con relación a la conceptualización del aprendizaje fueron desarrollados por teóricos que no se dedicaron exclusivamente al estudio del mismo, sino que lo hicieron en el marco más general del estudio del ser humano y los procesos de creación del conocimiento. Si bien constituyen referentes teóricos en cuanto a la definición del fenómeno del aprendizaje, no son teóricos pertenecientes a la psicopedagogía.

El surgimiento de la psicopedagogía se encuentra íntimamente asociado a la conformación del sistema educativo nacional, cuya breve historia se desarrolló en el apartado anterior. En consonancia con el masivo ingreso de sujetos a una institución

exclusivamente dedicada a la socialización de las nuevas generaciones, bajo el postulado de la normalización, se generan clasificaciones respecto de los alcances educativos de cada alumno, y se construye la categoría de fracaso escolar.

En torno a los “fracasados escolares” se monta un aparato tendiente a la re-educación de los mismos, junto a la figura de las maestras particulares. *“En suma, la conformación del Estado-Nación, el surgimiento del Sistema Educativo, la aparición de la categoría “fracaso escolar”, y la intervención de las maestras recuperadoras sentaron las bases para la configuración del campo psicopedagógico”* (Ventura, Gagliardi y Moscolini, 2012, p.652)

La institucionalización académica de la psicopedagogía se encuentra asociada al rendimiento escolar de los alumnos. En Argentina, la primera carrera universitaria de psicopedagogía es creada en la universidad del Salvador, en el año 1956 con el objetivo de *“brindar bases científicas a la práctica espontánea de las maestras particulares que se ocupaban de un nuevo objeto de intervención, el fracaso escolar”* (Ventura, Gagliardi y Moscolini, 2012, p.655)

La psicopedagogía recorta como objeto de estudio al sujeto en situación de aprendizaje. Sus referentes utilizaron su experiencia en el campo de la intervención de las dificultades en el aprendizaje y tomaron aportes de la educación y la psicología para conceptualizar específicamente sobre el aprendizaje y sus fracturas. En Argentina, Sara Paín, Alicia Fernández, Marina Müller y Haydee Echeverría se nutren de las perspectivas teóricas que fueron expuestas, como de la psicología del desarrollo, la perspectiva etológica y ecológica del desarrollo humano y del psicoanálisis, en relación con la concepción de sujeto. Es a través de la articulación de todos estos aportes que las autoras construyen su mirada sobre el sujeto que aprende.

Dentro de esta disciplina, el aprendizaje no se explica únicamente desde el punto de vista de los procesos mentales ni de los estímulos ambientales. Se entiende al aprendizaje como proceso de apropiación de objetos de conocimiento, que se reconstruyen internamente, implicado en la subjetivación y la construcción de significaciones singulares.

A modo de breve síntesis se pueden mencionar los siguientes aspectos de la definición del aprendizaje humano:

- Es un proceso y posee una función.

El aprendizaje no comporta una estructura, sino que es un proceso. En la Real Academia Española (2019), la palabra proceso se define como el “*conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial*”, y como “*transcurso del tiempo*”. Esto quiere decir que aprender implica dos cuestiones: tiempo y fases. La posibilidad de separar alguna cosa en fases supone que en las mismas hay sucesos o elementos heterogéneos que dan lugar a la diferenciación entre ellas; si no hubiese diferencias, no cabría la posibilidad de separación. La existencia de fases exige concebir que el aprendizaje no se da de un momento a otro, sino que debe transcurrir un tiempo – lógico y cronológico– en el que suceden cosas cualitativa y cuantitativamente diferentes.

Éstas “fases” podrían ser homologadas a las estructuras lógico-matemáticas propuestas por Piaget en su teorización sobre el desarrollo cognitivo y la génesis del conocimiento. El aprendizaje se da cuando se producen cambios cuantitativos o cualitativos en los esquemas cognitivos.

En palabras de Sara Paín (1980), “*el aprendizaje es un proceso dinámico que determina un cambio, con la particularidad de que el proceso supone un procesamiento de la realidad y de que el cambio en el sujeto es un aumento cualitativo en su posibilidad de actuar sobre ella*” (p.27). Aquello que sucede en las “fases” o momentos del proceso de aprendizaje es una modificación de la capacidad del sujeto; se amplía su comprensión de la realidad y las posibilidades de acción sobre la misma, es decir, se complejiza su mundo interno. El tiempo cronológico es requerido para dar lugar a la experiencia con el mundo. Continúa Sara Paín (1980): “*el rol de la experiencia es aplicar tal estructura a los distintos ámbitos de la realidad, generando así múltiples esquemas cuya coordinación permite la comprensión de lo real y sus posibilidades de transformación*” (p.17)

El aprendizaje en sentido general, tal como Sara Paín lo define en su libro “Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje” (1980): “*despliegue funcional de una actividad estructurante que derivaría en la construcción definitiva de las estructuras operatorias esbozadas en tal actividad*” (p. 15), señalando el papel del aprendizaje en la construcción de estructuras generales del conocimiento. En sentido particular, aprendizaje significaría el conocimiento de la legalidad propia de los objetos por asimilación a las estructuras generales, que permiten la organización de lo real (Paín, 1980, p.15).

Alicia Fernández (2002) propone definir al aprendizaje como “*trabajo de reconstrucción y apropiación de conocimientos, a partir de la información aportada por otro, significadas desde el saber. Esa construcción de conocimiento construye, a su vez,*

al propio sujeto como pensante y deseante, autor de su historia” (p. 54).

Por otro lado, el aprendizaje posee funciones diferenciadas, las cuales podrían ser pensadas como: social, subjetivante y personal-singular.

En cuanto a la función social, se entiende que, gracias al aprendizaje, los seres humanos aseguran su continuidad histórico-social. Sara Paín (1980) señala que *“el proceso de aprendizaje se inscribe en la dinámica de la transmisión de la cultura” (p. 9)*

Por función subjetivante se alude a aquello que compete al sujeto y a su estructuración psíquica. Según Alicia Fernández (2002), éste es el carácter principal del aprendizaje: *“lo esencial del aprender es que simultáneamente se construye el propio sujeto” (p.38)*. La autora define a “lo subjetivante” como el placer de dominar, de dirigir, de autoría. Sara Paín (1980) también hace mención a esta función, indicando que a través del aprendizaje aprendemos una realidad en función de la cual devenimos sujetos. *“A través de la acción desplegada y reprimida el sujeto incorpora una representación del mundo, a la que a su vez se incorpora y se sujeta” (p.17)*.

Finalmente, en cuanto a la función personal-singular se quiere figurar la función del aprendizaje en la historia única de vínculos del sujeto; sus significaciones personales, la función del aprender en su núcleo familiar y entorno social, etc.

- Posee cuatro coordenadas que el sujeto debe poner en juego en todo aprendizaje: organismo, cuerpo, inteligencia y deseo.

El organismo es concebido como la *“infraestructura neurofisiológica de todas las coordinaciones posibles y posibilita la memoria de los automatismos” (Fernández, 1987, p. 69)*. El organismo es entonces, el soporte material con que el sujeto adviene al mundo; es heredado y genéticamente codificado. Es el punto de partida de las primeras acciones del niño con el mundo, y es a partir de las coordinaciones que posibilita que el sujeto irá experimentando el mundo exterior. Este organismo puede estar dañado, lo que no implica necesariamente perturbaciones en los aprendizajes.

Dice Alicia Fernández (1987), *“el organismo, transversalizado por la inteligencia y el deseo, se irá mostrando en un cuerpo, y es de este modo que interviene en el aprendizaje, ya corporizado” (p.69)*. Mientras que el organismo es heredado, el cuerpo no se encuentra desde los inicios, es una construcción singular producto de las experiencias personales, que dejan huellas únicas en cada sujeto. El cuerpo se hace presente en la escena del aprendizaje a través de la acción y del placer: el placer de

dominio resuena en el cuerpo. *“La apropiación del conocimiento implica el dominio del objeto, su corporización práctica en acciones o en imágenes, que necesariamente resuena en placer corporal”* (Fernández, 1987, p. 66)

“Aprender es apropiarse, apropiación que se da a partir de una elaboración objetivante y subjetivante” (Fernández, 1987, p.132). En el proceso de aprendizaje se dan dos movimientos: uno objetivo y otro subjetivo, que solo pueden diferenciarse a nivel teórico. Apropiarse de un conocimiento nuevo supone movilizar las estructuras de la inteligencia y las significaciones personales. En función de las estructuras de la inteligencia, la nueva información recibirá un tratamiento objetivo. Por ejemplo, al ver un perro se lo clasificará en “animal doméstico” y se lo diferenciará según sus características de otros tipos de animales. En función de las significaciones personales, la información se interpretará desde las experiencias singulares. Continuando con el concepto de “perro”, se movilizarán todas las experiencias relacionadas a los perros y se entablará una relación particular con el perro concreto a partir de ellas. Ésta sería la participación ineludible de la inteligencia y el deseo en cada acto de aprendizaje. *“Mientras que la inteligencia se propone apropiarse del objeto conociéndolo, generalizándolo, incluyéndolo en una clasificación, el deseo se propondría apropiarse del objeto significándolo”* (Fernández, 1987, p.84).

- El aprendizaje se sostiene en una matriz vincular, donde interactúan posiciones enseñantes y aprendientes.

En el proceso de apropiación de los conocimientos intervienen dos figuras, enseñante y aprendiente, que se vinculan a propósito de los conocimientos. Por ello *“toda situación de aprendizaje es intersubjetiva”* (Fernández, 2002, p. 74). Pero, más importante que el contenido de la transmisión *“es cierto molde relacional que se va imprimiendo sobre la subjetividad del aprendiente”* (Fernández, 2002, p.35). Es función de la figura enseñante propiciar un espacio en donde sea posible la reconstrucción del conocimiento. Este espacio tendrá la impronta que el enseñante le imponga.

“Los aspectos de amor y sostén, si bien solo se hacen visibles cuando ponen obstáculo, son la condición necesaria para que cualquier aprendizaje sea posible” (Fernández, 2002, p.52). El componente afectivo es ineludible en el logro de cada aprendizaje. Previamente se mencionó que cada nueva información recibe un tratamiento objetivo, desde las estructuras de la inteligencia, y subjetivo, desde las significaciones

singulares del sujeto. Estas significaciones son construidas en la historia personal, e incluyen a la constelación de significaciones familiares del entorno inmediato al que adviene el niño. Por ello, *“no se simboliza cualquier cosa con cualquier otra”* (Fernández, 1987, p.47), sino que el sentido que adquiere determinada situación, objeto o conocimiento para cada sujeto singular tiene una particular articulación en su historia.

Inicialmente, quien cumpla la función materna será quien mediatice y metabolice el mundo para el bebé, donando así significados particulares y moldeando modos acercamiento y apropiación de conocimientos. Esta figura primaria será la representante de todos los otros sistemas que contienen al niño, y lo irá incluyendo paulatinamente en ellos según los tiempos y las necesidades de aquel. En este primer vínculo son fundamentales la sincronía y la simetría (Haydee Echeverría, 2000). A través de estos conceptos se quiere señalar la importancia de que la madre, o quien cumpla dicha función, se encuentre disponible para decodificar y responder a las señales del bebé sin distorsionarlas. La modalidad vincular establecida desde los primeros tiempos configurará un molde a través del cual el niño incorporará el mundo exterior. *“Todas estas instancias interactivas vinculares ejercen una pregnancia bastante significativa en las primeras producciones cognitivas”* (Echeverría, 2000, p.137).

Haydee Echeverría (1995) explica específicamente el impacto de las interacciones tempranas en cómo el niño construye sus modalidades de asimilación y acomodación, por medio de las cuales logrará (o no) el equilibrio que le permite una mayor adaptación al mundo. *“Las modalidades vinculares patológicas originan un déficit en la sustitución simbólica y en el proceso de autonomización comprometido en el campo del aprendizaje”* (Echeverría, 2000, p.137). Madres de características intrusivas fallan en la capacidad de respetar los tiempos del niño, de esperar su iniciativa para la interacción y tolerar sus momentos de quietud o repliegue. En estos casos se instalan modalidades vinculares y cognitivas de características hiperacomodativas. Otros casos, en que se predomina una modalidad vincular disociada, fallando en la disponibilidad para la lectura de estados y señales del bebé, se construyen modalidades hiperasimilativas (Echeverría, 2000).

En conclusión, en la base de los aprendizajes se encuentra el vínculo que se establece con las figuras de apego, la calidad de las primeras interacciones, la entonación afectiva, la alineación de los estados mentales con los cuidadores vivida en la primera infancia. No es posible separar la emoción de la cognición, ya que se interpreta la información desde las significaciones personales construidas en las experiencias de interacción.

Precisiones conceptuales de los principales conceptos comprendidos

Apego

El apego es una tendencia innata de los seres humanos a la búsqueda de proximidad con un otro más competente, que le brinde seguridad y protección frente a situaciones de peligro o estrés. Es considerada una necesidad humana primaria, separada de las necesidades de alimentación o sexuales.

La función de la figura de apego consiste en “(...) *dar seguridad, generar calma y la regulación emocional en momentos de mucha intensidad, y habilitar nuestro mejor funcionamiento*” (Di Bártolo, 2016, p.13), así como constituirse como base segura desde la cual explorar. El sistema de apego es complementario al sistema de exploración: cuando el primero se encuentra activo por percibirse una situación ambiental amenazante o desconocida, la exploración se detiene. En momentos de activación del sistema de apego el infante inicia determinadas conductas tendientes a llamar la atención de su figura de cuidado y así recibir de ella contención y seguridad afectiva. La modalidad de recepción y respuesta que el niño reciba irán configurando en él una serie de expectativas respecto a la disponibilidad de su cuidador, así como al valor de sí mismo, que le permiten anticiparse en el intercambio vincular.

Respuesta materna

La respuesta materna es la serie de conductas iniciadas por la figura primaria de cuidado en función de los llamados o requerimientos del niño; la condición de posibilidad de la respuesta es que el niño comunique la necesidad de proximidad tanto verbal como no verbalmente.

La respuesta materna puede adquirir diferentes matices: ausente-presente, sensible-insensible, y en función de ello los niños irán construyendo una imagen de sus figuras de apego como capaces o no de reestablecer sus estados de calma, es decir, ayudarlos en el logro de la regulación emocional por medio del ofrecimiento de cuidados sensibles. Por ello, la respuesta materna es considerada un organizador psíquico.

La mentalización está en la base de la respuesta sensible, ya que la misma es “*una forma de actividad mental imaginativa, predominantemente preconsciente, que interpreta el comportamiento humano en términos de estados mentales intencionales*”

(necesidades, deseos, creencias, sentimientos, objetivos, etc.)” (Graell Amat y Castelli, 2014, p.3).

Frente a las conductas de apego de los niños, las figuras primarias inician un proceso de atribución de significado. En la medida en que los adultos a cargo de la crianza logren leer el estado mental del niño, distanciarse y ofrecer una respuesta capaz de regular el estado emocional, será una respuesta presente y sensible. Para Marrone (2001) *“una respuesta sensible implica la posibilidad de atribuirle un significado adecuado al estado mental del otro”* (p.44).

Una respuesta materna ausente es aquella que desoye los pedidos del niño y no se presenta ante él. En otros casos las figuras de apego pueden distorsionar los estados mentales del niño y su tipo de respuesta se ajustará a esta errónea interpretación; serán por tanto respuestas maternas presentes e insensibles ya que no logran decodificar adecuadamente los estados mentales del niño para ofrecerle cuidados según sus necesidades, y así lograr el restablecimiento de la calma.

Regulación emocional y sistema exploratorio

La regulación emocional es un proceso complejo y su definición teórica requiere de su desmembramiento en diferentes apartados, para luego ser puesta en relación con el sistema exploratorio. En principio se esclarecerá qué es una emoción, a qué nos referiremos por regulación emocional y cuáles son las estrategias y mecanismos reguladores de la emoción en la infancia.

Las emociones son flujos de energía que impulsan a la acción y producen estados de activación. Damasio (2003) las define como *“un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo”* (p.65). Las emociones son de naturaleza automática y son reactivas tanto a estímulos internos o externos.

“Las respuestas emocionales son innatas y se hallan materialmente estructuradas en el cerebro” (Bleichmar, 2013, p.60). El sistema nervioso central se encuentra formado por el cerebro y la médula espinal, y es el encargado de la recepción, el procesamiento y la elaboración de la respuesta de todos los estímulos e informaciones provenientes del mundo externo e interno. El sistema nervioso periférico está formado por los nervios que conectan el sistema nervioso central a todas las partes del cuerpo y es la vía de acceso y egreso de informaciones motoras y sensitivas (Gluck, Mercado & Meyers, 2009). La activación voluntaria del cuerpo se lleva a cabo mediante el sistema nervioso periférico

somático, mientras que la activación automática e involuntaria se encuentra a cargo del sistema nervioso periférico autónomo simpático y parasimpático. En palabras de Siegel (2007) “*el estado de activación del cuerpo está mediado por el cerebro a través del sistema nervioso autónomo*” (p.348)

La emoción es un proceso que involucra estructuras subcorticales del sistema nervioso central (como la amígdala) y a todo el sistema periférico autónomo, encargado del desencadenamiento de las reacciones fisiológicas, neurohormonales y neurovegetativas concomitantes a la emoción. Si un estímulo logra vencer el umbral de sensibilidad, una respuesta química es activada, con intenciones de acercamiento o evitación al mismo. “*Alertando al cerebro, la amígdala desencadena una serie de modificaciones en las hormonas y químicas cerebrales que ponen a todo el cuerpo en un estado de ansiedad*” (Bleichmar, 2013, p.83). Es decir que las emociones tienen una función adaptativa, de supervivencia: alejarse del peligro y mantener cercanía de aquello que se percibe como seguro.

Regular las emociones implica poder mantener estable dicha energía o estados de activación para lograr un adecuado ajuste al ambiente y un sentimiento subjetivo de bienestar. Bleichmar (2013) define la regulación emocional como “*la capacidad para mantener un óptimo estado de activación del sistema nervioso central*” (p. 68). Por otro lado, Clemente (2005) aventura su propia definición sobre la regulación emocional, que al igual que la anterior, hace foco en que regular las emociones es condición necesaria para el funcionamiento adaptativo. “*Controlar o regular no significa inhibir o limitar completamente el componente emocional, sino bien al contrario, regular significa intentar llegar a niveles aceptables personal y socialmente en el ejercicio de las propias emociones*” (p.2).

Los seres humanos no nacemos con la capacidad para regular nuestras propias emociones. La regulación emocional es un proceso que comienza en las interacciones sociales, es diádico y externo y finaliza en la autorregulación, la cual implica que el sujeto adquirió mecanismos propios que le permiten organizarse. La autorregulación involucra habilidades para “*iniciar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad y duración de los estados sentimentales internos, de los procesos fisiológicos relacionados con la emoción, de las metas relacionadas y la conducta concurrente con la emoción, generalmente al servicio de conseguir un objetivo*” (Clemente, 2005, p.1). Es un proceso comandado tanto por factores internos como la maduración biológica y el temperamento, como por factores externos, como los estilos de crianza, las relaciones de

apego, etc. *“Tanto el temperamento como el historial de apego contribuyen a las diferencias visibles que observamos entre los individuos en su capacidad para regular sus emociones”* (Siegel, 2007, p.347).

Las capacidades regulatorias en los primeros meses de vida son escasas y las estrategias de auto-consuelo o desviación de la atención son ineficaces en numerosas situaciones de activación emocional en la vida cotidiana. Los bebés sienten manifestaciones fisiológicas desbordantes y desorganizantes, que no pueden metabolizar y regular por sí mismos. Por ello, la figura primaria de apego es la primera reguladora. Mediante señales comunicativas no verbales los infantes indicarán estos estados de excitación a los adultos, quienes tienen la función de ayudarlos en el restablecimiento del homeostasis. *“El apego sirve como recurso crucial para la regulación del self”* (Siegel, 2007, p.340). A través de las interacciones con las figuras de cuidado los niños irán reconociendo estos estados y construyendo estrategias de autorregulación para mantenerlos en niveles tolerables que les permitan un adecuado funcionamiento. *“Las experiencias interactivas capacitan al niño no solo para experimentar altos niveles de “tensión” o activación emocional, sino también para entrenar los circuitos del cerebro para que sean capaces de gestionar tales estados”* (Siegel, 2007, p.349).

En cada uno de los cuatro patrones de apego descritos por Mary Ainsworth y Main y Solomon, se observan diferencias importantes en el proceso de regulación emocional. Los niños con apego seguro han adquirido estrategias reguladoras producto del cuidado sensible de sus progenitores. Por otro lado, en los niños que han construido un patrón de apego inseguro la regulación emocional puede ser deficiente, como en el caso del apego inseguro ambivalente, o sobre controlada, en el caso del patrón de apego inseguro evitativo. Éstos últimos son catalogados como niños independientes, aunque *“(…) monitorizando el ritmo cardíaco se constata que existe similar activación cardíaca (taquicardia) que en los niños que expresan su angustia abiertamente”* (Bleichmar, 2013, p.121). En el caso de los niños con patrón de apego inseguro ambivalente o resistente subregulan sus emociones *“(…) como estrategias para exagerar la expresión de malestar y provocar una respuesta afectiva por parte de una figura de apego poco afectiva”* (Bleichmar, 2013, p.126).

Situaciones movilizadoras de estrés y ansiedad no constituyen únicamente experiencias negativas, sino que refieren a cualquier evento que implique activación emocional, como el enfrentamiento a lo desconocido, el primer día de clases o rendir un examen. El sujeto debe aprender a mantener estables los niveles de activación ya que una

excesiva excitación interfiere en los procesos cognitivos (atencionales, mnésicos, perceptivos, reflexivos) necesarios para la vida en general y el aprendizaje en particular. Siegel explica que *“La desregulación de la emoción puede apreciarse en las dificultades en esta capacidad para permitir respuestas flexibles y organizadas que son adaptativas para el entorno interno y externo”* (Siegel, 2007, p. 342)

La regulación de la emoción habilita nuestro mejor funcionamiento cognitivo, social y emocional y es condición de necesidad para los procesos de aprendizaje. Es por eso, que desde la teoría del apego se conceptualizan los sistemas de apego y exploratorio como antitéticos: cuando un niño percibe o vivencia una situación que moviliza estrés y ansiedad, no le es posible dedicarse al juego o el aprendizaje. *“La desregulación emocional de los infantes puede tener consecuencias de por vida, tales como problemas de atención y dificultades de aprendizaje”* (Bleichmar, 2013, p.79)

Representaciones internas de apego

Di Bártolo (2016) explica que *“Sobre la base de experiencias concretas de interacción que se repiten y conforman patrones esperables, la interacción se modela en la mente. Se construye una representación mental en función de las experiencias”* (p. 20)

A partir de las experiencias vinculares tempranas el niño va internalizando una modalidad de relación con su cuidador primario. Este patrón internalizado recibe el nombre de modelos internos de procesamiento (Bolwby, 1989). Estos modelos contienen una imagen integrada del sujeto, así como una imagen de los otros y qué esperar de ellos. *“hacen posible la organización de la experiencia subjetiva y de la experiencia cognitiva, además de la conducta adaptativa”* (Marrone, 2001, p. 73). En función de estos modelos es que el sujeto guiará su conducta, anticipará en sus relaciones sociales y significará las futuras experiencias. Es decir que *“a través de estos modelos mentales las personas comprenden, construyen y actúan en sus relaciones, de manera tal que lo que sucede en las relaciones actuales sea consistente con su experiencia pasada”* (Di Bártolo, 2016, p. 21). Si bien corresponden al plano representacional genera acciones/impacto/influencia en el mundo real, en la experiencia subjetiva del individuo (Di Bártolo, 2016, p. 22)

La maduración neurobiológica, el desarrollo cognitivo, la aparición del lenguaje, la socialización, entre otros factores, brindan al infante mayor comprensión del mundo y nuevas estrategias de afrontamiento emocional, lo que impacta en una menor necesidad de presencia física de la figura de apego. Por ello, las conductas de apego ya no pueden

ser activadas mediante situaciones de separación y reunión. *“Cuando el niño es un poco mayor la situación estresante no precisa producirse en forma directa; puede evocarse a través de estímulos gráficos o lúdicos”* (Di Bártolo, 2016, p. 50).

Las historias lúdicas de apego constituyen un elemento valioso para explorar el mundo interno de los niños. A partir de un desarrollo narrativo se intentan activar en un nivel simbólico las conductas de apego: el niño debe imaginar lo que el personaje de una historia haría en una situación estresante. El niño utiliza su propia experiencia vincular para completar la historia, sus expectativas y estrategias derivadas de sus modelos mentales de apego. En función de las estrategias desplegadas para resolver la situación, la disponibilidad de la figura de apego, la regulación emocional y el sistema de exploración representados en la narrativa es que se inferirán diferentes representaciones internas de apego en el niño:

- Los niños con modelos internos de apego seguros desplegarán estrategias interpersonales: acudirán a una figura de cuidado para lograr la calma y la regulación emocional. En sus historias esta figura se encontrará disponible para responder a sus necesidades y brindará una respuesta empática que permite al niño de la historia lograr la regulación emocional seguido de una desactivación de las conductas de apego. Al final del relato el niño retoma el juego y la exploración.
- Los niños con modelos internos de apego inseguro evitativo no recurrirán a una figura de apego ya que no la creen capaz de recibir de ella una respuesta sensible capaz de ayudarlos a conseguir la regulación emocional. Por ello adoptarán estrategias de auto-cuidado y minimización del conflicto.
- Por otro lado, los niños con apego inseguro ambivalente adoptan estrategias interpersonales, pero no logran recuperar la regulación emocional para retomar la exploración y el juego.
- Finalmente, los niños que presentan apego desorganizado no logran desplegar ninguna estrategia coherente frente a la activación de las conductas de apego.

Rendimiento escolar

La institución escolar tiene por objetivo socializar los conocimientos necesarios para el adecuado desempeño social, laboral y académico. En función de ello es que la comunidad educativa selecciona del campo científico conocimientos que, transposición didáctica mediante, transmite en la escuela. Utilizando esta selección de contenidos como objetivo a alcanzar es que se evalúa a los alumnos: tanto si los ha alcanzado como si no, tendrá su correspondiente calificación, que en su conjunto los ubicarán en los rangos de rendimiento escolar alto o bajo. Es decir que el rendimiento escolar es el desempeño individual obtenido en evaluaciones formales en función de unas expectativas de logro fijadas con anticipación al pasaje del sujeto por determinado nivel educativo.

En Argentina, los diseños curriculares plasman los contenidos a enseñar según el nivel educativo y los indicadores de avance en función de los que se evalúan a los niños. En la Resolución N° 197 (2016) se fija la escala de calificación que debe adoptarse para el nivel primario, tanto en primero como en segundo ciclo.

En el primer ciclo la calificación es conceptual. Las categorías son “desaprobado”, indicando que los aprendizajes básicos no fueron alcanzados; “regular” que corresponde a que algunos aprendizajes básicos no han sido alcanzados; “bueno”, “muy bueno” y “sobresaliente”, todas categorías referentes a la aprobación de la unidad curricular.

En el segundo ciclo de la enseñanza primaria la calificación es numérica. Quienes reciben calificaciones “1”, “2” y “3” aún no han alcanzado los aprendizajes básicos. Aquellos alumnos que no hayan alcanzado algunos aprendizajes básicos recibirán una calificación de “4”, “5” y “6” respectivamente. Dentro de la categoría de aprobación se encuentran las calificaciones “7”, “8”, “9” y “10”.

Considerando las definiciones precedentes sobre el rendimiento escolar, se puede sintetizar que el mismo es el resultante de la valoración que se realiza a través de la evaluación educativa del aprendizaje alcanzado por un alumno luego de atravesar un proceso de instrucción formal y que se cristaliza en una nota numérica o conceptual.

Por lo tanto, “(...) cuando el estudiante no alcanza este nivel o no muestra a través de sus resultados el dominio en ciertas tareas, se puede decir entonces que presenta bajo rendimiento académico” (Barceló 2006, citado en Villalba y Salcedo, 2008). Estos alumnos son los que deben atravesar un “período extendido de la enseñanza” (Resolución 1057/14), por “no alcanzar los progresos necesarios en relación con los criterios de promoción” (Resolución N° 1057, 2014). Dicho período se extiende hasta el último día

hábil anterior al inicio de ciclo. En caso de que el alumno no diera muestras de avances en sus aprendizajes en función de los indicadores de avance en un mínimo de dos áreas curriculares, no promoverá al siguiente nivel.

En contraposición, un alumno que da cuenta de haber aprendido los contenidos de la enseñanza obtiene calificaciones dentro de la categoría de aprobación, no viéndose comprometida la acreditación de los aprendizajes y la promoción al siguiente nivel, lo que lo ubica en los rangos de rendimiento escolar medio y alto.

Metodología

Enfoque de la investigación

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo. El mismo supone una sistematización rigurosa en los pasos a seguir: se propuso una idea de investigación que consistía en pensar las representaciones de apego como un condicionante en el rendimiento escolar. De allí se derivaron las preguntas de investigación: ¿Cómo son las representaciones internas de apego en niños de ocho años de edad? ¿Tienen ellas relación con el rendimiento escolar? Luego se procedió a realizar un análisis de la bibliografía existente sobre la teoría del apego y el rendimiento escolar, para construir una perspectiva teórica que fundamente el trabajo.

Del trabajo bibliográfico previo se dedujo la hipótesis que guía el presente estudio: las representaciones internas de apego tienen un impacto significativo en el rendimiento escolar de niños de ocho años de edad. Por lo tanto, las variables definidas para el estudio fueron el rendimiento escolar, en sus valores alto, medio y bajo, y las representaciones internas de apego, en sus valores seguro, inseguro (evitativo y ambivalente) e y desorganizado.

Se procedió a la recolección de datos en dos instituciones escolares ubicadas en la localidad de Bella Vista, partido de San Miguel (provincia de Buenos Aires). Se realizaron entrevistas individuales a once niños con edad de ocho años, previa solicitud de los consentimientos informados pertinentes a las instituciones, los padres y los niños. Luego, los establecimientos educativos proporcionaron una copia de los boletines escolares de cada niño.

La información fue ordenada, descripta, analizada y se establecieron conclusiones derivadas de la misma, respecto a la hipótesis planteada anteriormente (Hernández Sampieri, 2010).

Diseño de la investigación

En el trabajo de campo correspondiente no se llevará a cabo ningún tipo de manipulación de las variables “rendimiento escolar” y “representaciones internas de apego”, sino que solo se las medirá y observará en su contexto natural de aparición, para su posterior análisis (Hernández Sampieri, 2010).

En cuanto a la dimensión temporal, se realizó la recolección de datos en un único momento, en el período de agosto a diciembre del año 2018. Es decir, las variables fueron medidas por única vez. El estudio intenta establecer una relación entre ambas mediciones de las variables mencionadas, y por ello su alcance es correlacional.

En conclusión, el diseño del actual trabajo es no experimental, correlacional y transversal.

Objeto de la investigación

Establecer si hay una correlación significativa entre el rendimiento escolar alto, medio y bajo y las representaciones internas de apego (seguro, inseguro evitativo, inseguro ambivalente y desorganizado).

Definición de las variables

- Rendimiento escolar: indicadores conceptuales producto de la evaluación educativa sobre los aprendizajes de los contenidos escolares que ha realizado un alumno producto de la intervención educativa.
 - Rendimiento escolar bajo: cuando el alumno no cumple el criterio de acreditación de aprendizajes impidiendo la promoción escolar. Según el régimen académico del nivel primario (resolución n°1057, 2014), tener dos o más unidades curriculares dentro de la categoría de desaprobación impide el pasaje de grado escolar.
 - Rendimiento escolar medio: cuando el alumno cumple con el criterio de acreditación de aprendizajes que impacta en la promoción escolar, pero no alcanza las calificaciones conceptuales máximas en todas las unidades curriculares.
 - Rendimiento escolar alto: cuando el alumno cumple con el criterio de acreditación de aprendizajes que impacta en la promoción escolar, alcanzando las calificaciones conceptuales máximas (“sobresaliente” y “muy bien”) en todas las unidades curriculares.
- Representaciones internas de apego: *“Son modelos mentales que regulan la interacción con la figura de apego y que guían el procesamiento de las experiencias afectivas interpersonales”* (Di Bártolo, 2016, p. 21). Estas representaciones poseen

dos elementos: una representación de la disponibilidad de la figura de apego y una representación de sí mismo según el valor que cree que le asigna la figura de apego (Di Bártolo, 2016, p. 21).

Establecimiento de las relaciones entre las variables

El sistema de apego se activa cuando el sujeto se encuentra en una situación amenazante. Su activación tiene por objeto la consecución de cercanía y protección por un individuo diferenciado, que le permita al sujeto la restitución de la calma. Dicho sistema funciona articuladamente con el sistema exploratorio, el cual se activa en situaciones de juego, aprendizaje e interacción con el ambiente. Ambos no pueden estar activos al mismo tiempo, ya que el aumento de estrés que conlleva la sensación de peligro instantáneamente induce a que un sujeto abandone la actividad que realiza para ponerse a resguardo.

La “sensación de peligro” es subjetiva. Cuando un individuo siente que su seguridad se está poniendo en riesgo, busca proximidad. Estas situaciones pueden ser desde un ruido desconocido, una situación nueva como iniciar la escolaridad obligatoria, una situación de examen, conocer a un nuevo amigo de la familia, etc.

Para el aprendizaje escolar es fundamental que el sistema exploratorio se encuentre activo y, consecuentemente, el sistema de apego desactivado. Toda situación que el niño perciba como amenazante y aumente sus niveles de alerta y estrés sin lograr luego la regulación emocional que le permita reiniciar actividades de juego y aprendizaje, no logrará una apropiación adecuada de los contenidos escolares, por lo que su rendimiento escolar se verá afectado.

Definición operacional de las variables

Representaciones internas de apego

- Estrategias de afrontamiento: se refiere a las conductas adoptadas por el niño inmediatamente después que se presenta la situación que amenaza el sentimiento de seguridad.
 - Interpersonal: el niño recurre a una figura de apego con claros pedidos de ayuda para resolver la situación. La estrategia involucra a otro.

- No interpersonal: el niño no recurre a la figura de apego en busca de ayuda para resolver la situación; no involucra a otro.
 - Autocuidado: el niño resuelve la situación por sí mismo, sin ayuda. Por ejemplo, curarse solo una lastimadura en la rodilla.
 - Desplazamiento: el niño minimiza la importancia de la situación estresante. Por ejemplo, continuar jugando a pesar de una lastimadura en la rodilla porque la considera insignificante.
- Interpersonal conflictiva: el niño recurre a una figura de apego con claros pedidos de ayuda para resolver la situación, pero aparecen nuevas situaciones de estrés producto del contacto.
- Ausencia de estrategia: presencia de incoherencias, confusión y caos.
- Regulación emocional: se refiere al logro de la calma, la modulación de la ansiedad y el miedo y la desactivación del sistema de apego con la consecuente desaparición de las conductas de apego.
 - Lograda: desaparecen las conductas de apego.
 - No lograda: no desaparecen las conductas de apego
- Conductas de apego: acciones tendientes a lograr la proximidad con la figura de apego (llantos, gritos, etc.)
- Sistema de exploración: se refiere al juego y acción del niño sobre el ambiente circundante.
 - Retoma: el niño reinicia la actividad lúdica o de aprendizaje y permanece en ella sin volver a solicitar la cercanía de la figura de apego.
 - No retoma: el niño no reinicia a la actividad lúdica o de aprendizaje.
- Respuesta materna: reacción de la muñeca madre ante la llamada o pedido de ayuda del muñeco niño o niña.
 - Presente: la madre responde al llamado del niño o niña.
 - Ausente: la madre no responde al llamado del niño o niña.
 - Sensible: la respuesta de la madre se ajusta al pedido del niño. Por ejemplo, si el niño la llama porque se lastimó la rodilla la madre emprende acciones dirigidas a la cura de la rodilla.
 - Insensible: la respuesta de la madre no se ajusta al pedido del niño. Por ejemplo, el niño la llama porque se lastimó la rodilla y la madre le ofrece algo para comer.

Rendimiento escolar:

- Rendimiento escolar alto:
 - Calificación conceptual “sobresaliente” y “muy bien” en la nota final de todas las unidades curriculares.
 - Está asegurada la acreditación de aprendizajes y la promoción de grado escolar.
 - Ninguna unidad curricular con calificaciones “bien”, “regular” y “desaprobado”.
- Rendimiento escolar medio:
 - Calificación conceptual “sobresaliente”, “muy bien” y “bien” en la nota final de todas las unidades curriculares.
 - Ninguna unidad curricular con calificaciones “regular” y “desaprobado”.
 - Está asegurada la acreditación de aprendizajes y la promoción de grado escolar.
- Rendimiento escolar bajo:
 - Calificaciones en las categorías “desaprobado” y “regular” en dos o más unidades curriculares, que comprometen la acreditación de los aprendizajes y la promoción de grado escolar.

Descripción de los métodos empleados

Para la evaluación de las representaciones internas de apego se utilizó como modelo la técnica de las “Historias lúdicas de apego” adaptada por Di Bártolo (2006) en el contexto de su tesis doctoral sobre apego y psicopatología. Se procedió a utilizar un procedimiento similar, aunque la codificación de las respuestas fue generada especialmente para la presente investigación, basándose en los referentes bibliográficos actuales sobre la teoría del apego.

El procedimiento tiene por objeto activar las conductas de apego en un nivel simbólico mediante la narración de tres historias referidas a la vida cotidiana que presentan repentinamente un factor estresante. El niño debe completar oralmente las historias introducidas por la entrevistadora (ver Apéndice A). Las respuestas del niño incluirán las expectativas que él mismo posee sobre la disponibilidad, responsividad, consistencia y sensibilidad de sus figuras de apego. Según indicadores preestablecidos, las

respuestas se codificarán en cuatro grupos, según el modelo interno de apego, cada uno con una letra diferente asignada.

Para la agrupación de los niños según su rendimiento escolar (alto, medio y bajo) se procedió a establecer una categorización arbitraria según las calificaciones obtenidas en las diferentes unidades curriculares, en congruencia con los indicadores de promoción y acreditación de los aprendizajes establecidos en las resoluciones escolares que rigen actualmente el sistema educativo argentino. Luego, se extrajo información de los boletines escolares de los niños, específicamente las calificaciones conceptuales finales de cada unidad curricular obtenidas en el último periodo lectivo.

Muestra

La población en una investigación se refiere al “*conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones*” (Hernández Sampieri, 2010, p. 174) y deben ser definidas en sus características (contenido, lugar y tiempo). La población del presente estudio incluye a todos los niños y niñas de 8 años de edad que concurren a los colegios privados “Sagrada Familia” y “Colegio de los Santos padres”, ubicados en el partido de San Miguel, provincia de Buenos Aires. El total de niños y niñas constituyó una población de 70 sujetos. Se enviaron consentimientos informados por escrito a la totalidad de los niños y se recibieron 12 respuestas positivas, lo que representa un 17,1% de la población total.

La muestra es “*(...) es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión*” (Hernández Sampieri, 2010, p. 215). En este estudio la población se constituyó por conveniencia, por el fácil acceso de la investigadora a las instituciones educativas. La muestra se compuso por los casos que respondieron positivo el consentimiento informado. Dicha muestra no intenta generalizar los resultados al resto de la población ni a otras comunidades, sino producir conocimiento específico y situado sobre la posible relación de las variables en juego. Por lo tanto, esta muestra es no probabilística.

La muestra estuvo compuesta por un total de 11 sujetos; 4 de sexo masculino y 7 de sexo femenino, de 8 años de edad.

Construcción de índices

Representación de apego	Estrategia utilizada	Respuesta materna	Regulación emocional y Sistema de exploración
Segura	Estrategia interpersonal	Presente y sensible	Logra la regulación emocional. Retoma la exploración
Insegura (Evitativa)	Estrategia no interpersonal: autocuidado, desplazamiento	Ausente.	Aparenta lograr la regulación emocional. Escasa exploración
Insegura (Ambivalente)	Estrategia interpersonal conflictiva	Ausente. Presente e insensible.	Puede o no lograr la regulación emocional. No retoma la exploración
Desorganizada	Estrategia ausente o contradictoria	Aleatoria	Conductas aleatorias o bizarras en la regulación emocional y la exploración.
	Rendimiento escolar	Calificación final obtenida en todas las unidades curriculares	

Alto	Sobresaliente, Muy bien
Medio	Sobresaliente, muy bien, bien
Bajo	Sobresaliente, muy bien, bien, regular, desaprobado

Selección y justificación de las técnicas

En el trabajo de campo de la presente investigación se utilizaron dos métodos para la recolección de datos: una entrevista semi estructurada y la recopilación de documentos escolares.

Para la evaluación de las representaciones de apego se utilizó como referente la adaptación realizada por Di Bártolo (2004) de la técnica “Historias lúdicas de apego para niños de Manchester” de Green (2000). Se utilizaron tres de las cuatro historias incluidas en la adaptación de Di Bártolo, ya que en una de ellas era necesario incluir mayor costo de materiales para la escenificación con muñecos. Asimismo, se generó una codificación diferente, basada en los referentes bibliográficos actuales sobre la teoría del apego debido a que la técnica original exige un largo y costoso entrenamiento (ver ANEXO). Ésta modalidad fue sugerida por la autora de la adaptación, en un contacto mantenido vía e-mail.

Para la identificación del rendimiento escolar se optó por solicitar a los establecimientos educativos el acceso a los boletines escolares de los niños participantes. El profuso caudal bibliográfico actual sobre la temática del rendimiento escolar considera a las calificaciones escolares y a las pruebas objetivas como medidas fiables del mismo. En el presente trabajo se optó por realizar un análisis de las calificaciones presentes en los boletines escolares por requerir menor inversión de tiempo y ser de fácil acceso.

Presentación y análisis de datos

A continuación, se presentan y analizan los datos obtenidos a través de las entrevistas y los documentos escolares en el trabajo de campo. En el último apartado se extraen conclusiones en función de las hipótesis y objetivos inicialmente planteados.

Las entrevistas realizadas fueron transcritas literalmente en su totalidad. Se realizó un análisis verbal minucioso para inferir las categorías esperadas en función de los tres indicadores que explora la entrevista lúdica de apego: estrategia utilizada frente a situaciones estresantes, respuesta materna y sistema exploratorio. Para este trabajo se utilizó una clave de colores para cada indicador.

El análisis de los documentos escolares fue realizado manualmente en función de los índices establecidos. Se separó a los niños en grupos según su rendimiento (alto, medio y bajo) en función de las notas obtenidas durante todo el ciclo lectivo del año 2019.

Para establecer la correlación entre variables se utilizó la prueba exacta de Fisher. Esta prueba se utiliza cuando las muestras son pequeñas, como en el presente trabajo, que consta de 11 sujetos. Por medio de esta prueba se intenta establecer si existe asociación entre dos variables, en este caso el rendimiento escolar y las representaciones internas de apego. Se incluirá un análisis cualitativo para enriquecer la exposición y dar cuenta de las particularidades de cada sujeto participante.

Resultados

Muestra

La población sobre la que inicialmente se pensó el trabajo incluyó a todos los niños y niñas de edades comprendidas entre siete y ocho años, que cursaban su segundo grado de educación básica obligatoria al momento de llevar a cabo el trabajo de campo, que concurrían a dos establecimientos de educación privada ubicados en la localidad de Bella Vista, provincia de Buenos Aires. Las instituciones educativas se seleccionaron por tener la investigadora fácil acceso. La población total estaba compuesta por 70 sujetos, 47% niñas y 53% niños.

El trabajo de campo inició en el mes de agosto del año 2018 y finalizó en diciembre del mismo año. La investigadora concurrió un total de 14 veces a ambas instituciones educativas para enviar y recoger consentimientos, acordar horarios de

visitas, realizar las entrevistas y recolectar los boletines escolares.

Se enviaron los consentimientos informados a través de la libreta de comunicaciones a la totalidad de los sujetos que componían la población. Transcurridos 10 días hábiles, la entrevistadora concurrió a ambas instituciones para recolectar los consentimientos positivos y comenzar el cronograma de visitas a ambas escuelas para realizar las entrevistas. Las visitas fueron pautadas con las directoras del nivel y debieron ser coordinadas con las docentes de cada grado, debido a la presencia de actividades especiales como trabajos prácticos grupales, evaluaciones, salidas educativas o asuetos, feriados y jornadas docentes.

En las visitas se sucedieron una serie de imprevistos, actividades propias de la vida institucional, que atrasaron el cronograma de investigación e impactaron en la posibilidad de ampliar la muestra. Por ejemplo, los ensayos para los actos institucionales de fin del año lectivo y los festejos de cumpleaños en el salón de clases, en ocasiones interfirieron o se superpusieron en las visitas de la investigadora, a quien no se había notificado con anterioridad. Las respuestas positivas a los consentimientos informados fueron un total de 12. Inicialmente se propuso realizar un sorteo entre las respuestas positivas, para lograr una muestra probabilística. Como la cantidad de respuestas fue escasa se decidió que todos los casos positivos participen del trabajo.

La muestra final sobre la que se extrajeron los datos estuvo constituida por 11 sujetos, debido a que una niña decidió no finalizar la entrevista, por lo que fue descartada. Esto constituye a la muestra en un 15,7% de la población total. El 63,63% de la muestra total está constituido por niñas (7) y el 36,36% por niños (4). Al momento de realizar la entrevista, todos los sujetos participantes tenían ocho años de edad.

En una de las instituciones escolares, la directora de nivel comentó su sorpresa ante el bajo nivel de respuestas positivas de los padres y/o tutores a los consentimientos informados. Expresó que, en el año lectivo anterior, otra investigadora se acercó al establecimiento educativo solicitando permiso para llevar a cabo un trabajo de campo sobre la temática de comprensión lectora. En ese entonces, las respuestas positivas fueron significativamente mayores a las obtenidas para el presente trabajo. La directora arguye que tal diferencia en las participaciones podría deberse a las variables exploradas.

En una visita institucional, la investigadora fue abordada en el patio de recreo por una niña que concurría a segundo grado de educación obligatoria y le expresó que ella quisiera participar en “el juego” (aludiendo a las entrevistas) pero que sus padres no se lo permitían.

Todas las situaciones anteriormente referidas nos inducen a pensar que quizás el constructo “apego” resuena de una particular manera en los padres y madres, porque los involucra a ellos tanto en su rol de cuidadores como en su propia identidad. Por ello la mayoría decidió no participar de la investigación.

Representaciones de apego

Apego seguro

De los sujetos que compusieron la muestra, siete de ellos puntuaron dentro de la categoría de representaciones mentales de apego seguro, lo que corresponde al 63,63% de la muestra total. El 18,18% de los sujetos participantes con representaciones mentales de apego seguro son niños y el 45,45% son niñas.

	Muestra	Apego seguro	%
Niñas	7	5	45,45%
Niños	4	2	18,18%
	11	7	63,63%

De los siete sujetos que puntuaron dentro de esta categoría, cuatro de ellos utilizó las categorías esperadas en un 100%. Es decir, en las tres historias utilizaron una estrategia interpersonal frente al conflicto, reflejaron una respuesta materna presente y sensible y lograron la calma y la regulación emocional que les permitió reactivar su sistema exploratorio.

De los tres sujetos restantes, dos de ellos utilizaron una estrategia de resolución no-interpersonal de desplazamiento solo en una de las tres historias.

Una niña no logró la distancia simbólica con el personaje en la primera historia lúdica, y relató en primera persona su propia experiencia personal: *“Ahí mi mamá supuestamente, si es un día de colegio, me viene a levantar. (...) Después me cambio. (...) Y me voy al colegio”*.

Apego inseguro

El 36,36% de la muestra total puntuó dentro de la categoría de representaciones mentales de apego inseguro, lo que corresponde a cuatro sujetos de la muestra, dos de ellos niñas y dos niños.

	Muestra	Apego inseguro	%
Niñas	7	2	18,18%
Niños	4	2	18,18%
	11	4	36,36%

Dentro de las representaciones de apego inseguro es posible encontrar dos variantes: inseguro evitativo e inseguro ambivalente. El 50% de los sujetos que puntuaron dentro de la categoría de representaciones de apego inseguro, lo hizo dentro de la variante ambivalente y el otro 50% dentro de la variante evitativo. En cada caso, uno de los sujetos era niño y la otra niña.

	Muestra	Apego inseguro evitativo	%
Niñas	7	1	18,18%
		1	
Niños	4	1	18,18%
		1	
	11	4	36,36%

Los dos sujetos que puntuaron dentro de la categoría de apego inseguro evitativo recurren con mayor frecuencia a estrategias no interpersonales de desplazamiento o autocuidado. Solo en una de las tres historias utilizan una estrategia interpersonal. Ambos sujetos reflejan respuestas maternas presentes pero ineficaces o insensibles en el único

relato en la cual es convocada su ayuda. Por ejemplo, una niña recurre a su madre en la historia en que debe afrontar una pesadilla en medio de la noche. La muñeca “niña” se dirige hacia el cuarto contiguo, donde la muñeca que representa a la madre se encuentra durmiendo. Expresa: “*después mi mamá me dice que me vaya a mi cuarto y me voy a mi cuarto*”. Si bien se observa la presencia de respuesta materna, la misma no emprende acciones para regular las emociones de la niña con el objetivo de disminuir la activación emocional provocada por el conflicto.

Por el contrario, quienes puntuaron dentro de las representaciones mentales de apego inseguro ambivalente recurren con mayor frecuencia (dos de las tres historias) a su figura de apego frente a la situación conflictiva, es decir, utilizan una estrategia interpersonal. En todas las historias la respuesta materna está presente, pero es ineficaz.

Rendimiento escolar

El rendimiento escolar puede adquirir tres valores: alto, medio y bajo. Los sujetos que compusieron la muestra se distribuyeron entre rendimiento medio y alto.

El 45,45% de la muestra total alcanzó un rendimiento escolar alto. Dentro de este valor, el 80% son niñas (4) y el 20% niños (1). El 54,54% obtuvo un rendimiento escolar medio, 50% niños (3) y 50% niñas (3).

	Muestra	Rendimiento escolar alto	%
Niñas	7	4	36,36%
Niños	4	1	9,09%
	11	5	45,45%

	Muestra	Rendimiento escolar medio	%
Niñas	7	3	27,27%
Niños	4	3	27,27%
	11	6	54,54%

Relaciones entre las variables representaciones mentales de apego y rendimiento escolar

La hipótesis planteada al inicio del trabajo postula que las representaciones internas de apego tienen impacto en el rendimiento escolar de los niños. Un alto rendimiento escolar está relacionado con representaciones mentales de apego seguro construidas en el seno de los vínculos primarios de la infancia. En la tabla 5 se muestran los resultados extraídos de la muestra sobre las dos variables en estudio.

Sexo	Representación de apego	Rendimiento escolar
Masculino	Seguro	Medio
Masculino	Inseguro evitativo	Medio
Masculino	Inseguro ambivalente	Medio
Femenino	Seguro	Medio
Femenino	Inseguro ambivalente	Medio
Femenino	Seguro	Alto
Femenino	Seguro	Medio
Masculino	Seguro	Alto
Femenino	Seguro	Alto
Femenino	Seguro	Alto
Femenino	Inseguro evitativo	Alto

Para establecer la asociación entre las dos variables, se aplicó la prueba exacta de Fisher. Se fijó el nivel de significancia en .05. Para la variable representaciones mentales de apego se unificaron los valores de apego inseguro evitativo y apego inseguro ambivalente en la categoría “apego inseguro”.

	Rendimiento escolar <i>medio</i>	Rendimiento escolar <i>alto</i>	Total
Representación de apego <i>seguro</i>	3	4	7

Representación de apego inseguro	3	1	4
Total	6	5	11

La prueba de Fisher arroja un resultado $p = 0.5455$, lo que quiere decir que la relación entre variables carece de significación estadística. Estos resultados no permiten asegurar que las dos variables estudiadas son independientes.

Conclusiones

La hipótesis que se planteó al inicio de la investigación expresa que el tipo de representación de apego influye en el rendimiento escolar de los niños de 8 años de edad que concurren a dos escuelas privadas, ubicadas en el partido de San Miguel, localidad de Bella Vista, provincia de Buenos Aires.

Para dar respuesta a la hipótesis de trabajo se plantearon una serie de objetivos que se retoman a continuación para establecer las conclusiones pertinentes luego de analizar los datos obtenidos en el trabajo de campo.

El primer objetivo consistía en describir las representaciones internas de apego de los niños participantes en el estudio. Como fue desarrollado en el marco teórico, la teoría del apego describe cuatro patrones de apego (seguro, inseguro evitativo, inseguro resistente y desorganizado) que pueden identificarse a través de indicadores conductuales. En el caso de los niños de edad escolar, como los que participaron en este estudio, fue necesario utilizar una técnica que implicaba una elaboración simbólica y expresiones verbales a través de las cuales podían inferirse estos indicadores conductuales, que en niños pequeños pueden observarse directamente en episodios de reunión y separación con sus cuidadores primarios.

En los niños que participaron de la muestra se observaron representaciones de apego de tipo seguro, inseguro evitativo e inseguro resistente. Los resultados obtenidos son consistentes con las exposiciones de Emilce Dio Bleichmar (2013) acerca de que en muestras de bajo riesgo de todo el mundo es frecuente encontrar que aproximadamente el 65% de los sujetos tengan un apego seguro. En el presente trabajo, el 63,63% de la muestra puntuó dentro de esta categoría. Asimismo, es relativamente infrecuente observar patrones de apego desorganizados en muestras de bajo riesgo. Di Bártolo (2016) expresa que ésta categoría es la que se encuentra mayormente asociada a psicopatología, y por

tanto constituye un factor de riesgo en la niñez. En la muestra participante de la presente investigación esta categoría no fue observada.

El instrumento utilizado para evaluar las representaciones de apego suponía poner en escena a dos muñecos: uno en representación del niño y otro en representación de la madre. En el transcurso de las entrevistas, un niño señaló: “*pero acá no hay papá ni hermanos*” al enfrentarse a la consigna de la entrevista. Dentro de las conceptualizaciones de la teoría del apego es importante recordar que un niño es seguro o inseguro con respecto a una figura en particular. La seguridad e inseguridad son cualidades que pueden adquirir las relaciones vinculares entre dos sujetos.

Las figuras de apego pueden ser diversas, y es la síntesis de todas esas experiencias repetidas con más de una figura de apego que se internalizan conformando las representaciones o modelos operativos internos. Quienes participaron de la muestra se encuentran en un período de la infancia en que no se relacionan preponderantemente y de manera casi exclusiva con una sola figura de cuidado (madre o quien ejerza dicha función), como sucede frecuentemente en los primeros meses de vida, debido a la prematuridad del recién nacido. Los profundos cambios sociales ocurridos en las configuraciones familiares y en las esferas política y económica impactan en una participación más activa de otros cuidadores, como los padres o parte de la familia extendida (abuelos, tíos), en los aspectos que hacen a la crianza de los niños, lo que favorece que los niños tengan diversos referentes con quienes establecer vínculos significativos con mayor frecuencia que en otros tiempos históricos o contextos culturales.

La teoría del apego considera a la respuesta materna como un organizador psíquico. En el trabajo de campo llevado a cabo se observó que la totalidad de los niños que recurrieron a una estrategia interpersonal y obtuvieron una respuesta materna sensible acorde a sus estados emocionales desactivaron sus sistemas de apego, consecuentemente con el logro de la calma producto del contacto regulador con su figura de cuidado. Se pudo observar cómo la interacción con un adulto con quien se tiene un vínculo estrecho y de confianza, que está disponible y sintonizado emocionalmente con el niño, organiza su desregulación interna producto de una situación estresante, permitiéndole al niño reactivar el sistema conductual que dirige la energía psíquica hacia los objetos y eventos del ambiente, es decir, el sistema exploratorio. En palabras de Di Bártolo (2016) “*ese contacto tan profundo modula, organiza, calma*” (p. 14). Las respuestas obtenidas en las entrevistas son consistentes con estas conceptualizaciones de la teoría del apego.

El segundo objetivo consistía en identificar el rendimiento escolar según las calificaciones escolares. Utilizar las calificaciones escolares como indicadores de rendimiento es una estrategia ampliamente referenciada en la bibliografía académica sobre la temática. En las investigaciones referidas en el estado del arte, Chérrez y Chávez (2017), Fuentealba (2014) y Macías y García (2016) utilizaron la misma estrategia.

Si bien el rendimiento escolar puede adquirir tres valores (alto, medio y bajo), en la muestra participante se pudieron observar dos de ellos: rendimiento escolar alto y medio. No se observó que el rendimiento escolar alto se encuentre con mayor frecuencia asociado a niños con representaciones de apego seguro. No obstante, de los niños con representaciones de apego inseguro solo uno obtuvo un rendimiento escolar alto.

La investigación llevada a cabo por Chérrez y Chávez (2017) referenciada como sostén teórico en el estado del arte, encontró una mayor influencia entre el apego seguro y el rendimiento escolar que otros tipos de representaciones de apego. Lafuente (2000) realizó una revisión bibliográfica sobre investigaciones que exploran la correlación de estas variables y encontró una asociación positiva en todas ellas. Aunque en la presente investigación la asociación entre la representación de apego y el rendimiento escolar no pueda ser constatada, consideramos que es necesario ampliar la muestra para continuar con la exploración de la correlación entre ambas variables. Aun en la pequeña muestra obtenida se observó con mayor frecuencia el par apego seguro-rendimiento alto que apego inseguro-rendimiento alto.

Tanto los rendimientos escolares altos como medios implican una total consecución de los objetivos escolares y un progreso en los niveles del sistema educativo. La sutil diferencia entre rendimiento alto y rendimiento medio puede deberse a otros de los múltiples factores incidentes en el aprendizaje sistemático: inteligencia, conocimientos previos, etc.

El tercer objetivo del trabajo se proponía explorar la correlación entre las representaciones de apego y el rendimiento escolar de los niños que participaron de la muestra. La falta de asociación entre variables arrojada por la prueba de Fisher que se utilizó en el análisis de datos no permite extraer datos concluyentes. No obstante, sí es posible afirmar que dicha falta de asociación no es suficiente para concluir que las dos variables de estudio no se encuentran asociadas en absoluto.

Como previamente se mencionó, el rendimiento escolar es un fenómeno multidimensional. Este trabajo sólo exploró una de las posibles condiciones o variables que podría impactar en el desarrollo escolar del niño. Desde nuestra experiencia, un niño

que no se siente valorado construye una pobre autoestima que interfiere en el despliegue de sus capacidades y el logro de sus objetivos. Según Marrone (2001), en la base de las representaciones mentales de apego se encuentra lo que llamamos autoestima (p.74). Por otro lado, coincidimos con Di Bártolo en que:

Un individuo que sabe que puede contar con el apoyo y la protección de una figura de apego es libre para prestar atención completa a otros temas o actividades (...) De manera inversa, en el momento en que tiene dudas sobre si la figura de apego está accesible, todas estas actividades se interrumpen y la atención se centra en mantener la proximidad a la figura de apego (p. 19).

Es decir, cuando un niño se encuentra en un estado de gran activación emocional producto de la sensación subjetiva de malestar que puede incluso llegar a manifestarse conductualmente en llanto o inquietud psicomotora, difícilmente logre concentrarse en tareas de aprendizaje o juego. Primero deberá regular sus emociones, lograr la calma y así disponer su energía psíquica para interactuar con su entorno. Los niños con apego inseguro (evitativo o ambivalente) poseen dificultades para la regulación de sus emociones. Los primeros las sobre-regulan mientras que los segundos las sub-regulan (Bleichmar, p.126), es decir, utilizan estrategias de regulación disfuncionales. Por ello, se intentó establecer una correlación con el rendimiento escolar, definido previamente como medida de lo que un niño ha logrado aprender luego de atravesar un proceso de instrucción formal. Un niño con un sistema de apego activo y con sus estados emocionales ineficazmente regulados, no logrará dedicarse totalmente a la tarea de aprender y por tanto se no se beneficiará de la propuesta educativa de la misma manera que un niño que se encuentra con toda su energía puesta en el medio de juego y de aprendizaje, porque sus emociones se encuentran adecuadamente reguladas.

Las investigaciones referidas en el apartado del estado del arte exponen resultados disímiles en cuanto a las influencias del apego sobre el rendimiento escolar o académico. Mientras que la investigación llevada a cabo por Chérrez y Chávez (2017) expresa que existe una correlación baja positiva solamente para el apego seguro, Lafuente (2000) encuentra en la revisión de publicaciones científicas que realiza que la correlación es positiva y significativa. Los estudios llevados a cabo con poblaciones adolescentes y adultas no apoyan la hipótesis de la influencia del apego sobre el rendimiento escolar. Debido a que el rendimiento escolar es un fenómeno multidimensional, las diferencias

entre las conclusiones de las investigaciones encontradas pueden deberse a múltiples factores. Es interesante destacar que en los trabajos referenciados que se enfocaban en muestras con niños, se observaba la influencia del apego sobre el rendimiento escolar. Podría suponerse que la influencia positiva en la niñez y la influencia negativa en la adultez y la adolescencia se debe a las diferencias en cuanto a las estrategias de regulación emocional y las herramientas disponibles en cada etapa del ciclo vital.

Debido a lo anteriormente expuesto se considera necesario continuar investigando, principalmente con muestras más amplias para poder establecer la correlación o no entre las variables en estudio.

Para finalizar se reflexiona acerca de lo que se consideran saldos relevantes de la elaboración de este trabajo para el campo de investigación, la práctica profesional psicopedagógica y la comunidad educativa.

En primer lugar, consideraremos los aportes del instrumento utilizado para la evaluación de las representaciones de apego en niños de edad escolar y sus múltiples usos y aportes para la comprensión de los niños, tanto en la investigación como en la clínica.

Este instrumento consistió en la elaboración de una entrevista semi-estructurada, que utilizó como modelo la técnica “Historias lúdicas de apego” adaptada por Inés Di Bártolo. En la actualidad existen escasas evaluaciones estandarizadas y en español dirigidas a la exploración del mundo subjetivo de niños a partir de los seis años con respecto a sus relaciones vinculares. A través de este instrumento se observaron en la muestra participante todas las categorías requeridas y referidas en la bibliografía académica para inferir el tipo de representación de apego, lo que indicaría la validez del instrumento, es decir, que mide aquello que se propone medir.

Por otro lado, tanto en la clínica psicopedagógica como en el campo de la investigación dentro de la disciplina debe ser revalorizada la importancia central de los vínculos para el aprendizaje. Haydee Echeverría, psicopedagoga referente en Argentina, profundiza teóricamente esta relación.

Desde los primeros contactos entre la madre y el bebé se establece un ciclo de interacción en el que el ser humano en advenimiento tomará de su figura primaria de cuidado los referentes simbólicos necesarios para constituirse en sujeto. La modalidad de esta relación, por lo tanto, incidirá en el proceso de subjetivación. El niño aprende desde el primer momento de vida, pero el mundo que lo alcanza está mediatizado por su madre. Quien filtre el mundo para el niño lo hace desde sus propias experiencias individuales y lo hará dejando una huella singular. En este proceso de interacción se construyen las

modalidades de acercamiento a los objetos, es decir, la forma en que ese niño aprende. Echeverría (1995) conceptualiza estos comportamientos, estableciendo que madres con características intrusivas favorecerían la construcción de esquemas hipo-asimilativos e hiper-acomodativos en sus hijos, mientras que madres inconsistentes favorecerían esquemas hiper-asimilativos e hipo-acomodativos respectivamente (p.66). Este tipo de modalidades de acercamiento a los objetos de conocimiento implican movimientos desadaptativos, esquemas cognitivos con escasa movilidad y flexibilidad. Retomando las conceptualizaciones de Piaget (1979) respecto del desarrollo como “*progresiva equilibración*” (p.11), y entendiendo que este equilibrio es más estable cuanto más móvil es, entendemos que una modalidad de aprendizaje rígida impacta negativamente en el desarrollo del ser humano.

Al advertir la íntima relación que existe entre el aprendizaje y los vínculos se comprende la enorme utilidad de un instrumento que aporte datos estandarizados acerca de las representaciones que los niños construyen de los vínculos en la infancia. Junto a estas representaciones también se construirán modos de regulación emocional que impactarán en los futuros aprendizajes sistemáticos y asistemáticos. Es por ello que los vínculos primarios constituyen una esfera central a considerar en la clínica psicopedagógica, ya que en ellos se estructuran las modalidades de aprendizaje que, en ocasiones, llegan a consulta debido a sus perturbaciones. Este trabajo constituye una aproximación a un instrumento de gran utilidad para continuar investigando.

En cuanto al ámbito social, se consideran dos grandes aportes que esta investigación puede realizar. Ambos se encuentran dirigidos a fortalecer los factores protectivos. En primer lugar, las políticas públicas dirigidas a la primera infancia. En segundo lugar, el rol de los docentes en la escolaridad inicial, primaria y secundaria obligatoria.

Investigar y socializar las estrechas interrelaciones entre vínculos primarios y aprendizaje constituye un gran aporte en vistas fortalecer los factores protectivos en la primera infancia. Al decir de Haydee Echeverría (1995): “*Las pautas de crianza culturales, tradicionales o impuestas, facilitan en unos casos y en otros obstaculizan la estructuración psicológica temprana*” (p.60). Esto adquiere especial importancia en cuanto a las políticas públicas y todas las campañas dirigidas a resaltar la importancia de los beneficios a largo plazo de los buenos tratos en los primeros años de vida. A través de las acciones que se pueden implementar desde la voluntad política que tengan en cuenta estos saberes procedentes de la investigación psicopedagógica, pueden establecerse

pautas culturales de crianza más saludables en la sociedad total.

Por otro lado, el ingreso a la escolaridad obligatoria expone a los niños a una permanencia de gran cantidad de horas en una institución no-familiar con otros adultos referentes. En este tiempo los niños se relacionan con todos los actores sociales y construyen vínculos con ellos. Los docentes pueden constituirse en figuras de apego para sus alumnos, fortaleciendo sus procesos de aprendizaje y desviando las posibles perturbaciones en camino del aprendizaje y la subjetivación hacia horizontes más saludables.

Referencias bibliográficas

- Ardila, R. (2013). Los orígenes del conductismo. Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 5 N°2*, 315-319.
- Barg Beltrame, G. (2011). *Bases neurobiológicas del apego. Revisión temática*. Obtenido de Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545427007>
- Barudy, J., & Maryorie, D. (2010). La importancia de la parentalidad para el desarrollo del cerebro y la mente infantiles. En *Los desafíos invisibles de ser madre o padre* (págs. 53-78). Barcelona: Gedisa S.A.
- Bleichmar, E. D. (2013). *Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Castelli, A. G. (2016). *Mentalización, apego y regulación emocional*. Obtenido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/311807167_Mentalizacion_apego_y_regulacion_emocional
- Causadias, J. M. (2014). La relación diádica entre biología y apego. En J. M. Bárbara Torres Gómez de Cádiz, *La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas* (págs. 99-112). Madrid: Psimática.
- Chávez Chérrez, B. F. (2017). El tipo de apego y su relación con el rendimiento académico, en los niños y niñas que acuden a consulta psicológica al dispensario

- médico del patronato provincial de Tungurahua. *Tesis de grado*. Ambato, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Clemente Estevan, R. A., & Adrián Serrano, J. E. (2005). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista Electrónica de motivación y emoción*, Vol. VII N°17-18.
- Clemente, R. A. (2005). Evolución de la regulación y competencial social. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, VII.
- Dantagnan, J. B. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Davini, M. C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Bártolo, I. (2006). Patrones de apego en la niñez: medición en una muestra de riesgo. *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Di Bártolo, I. (2012). Historias lúdicas de apego: ventanas a la mente en la niñez. *Revista de psicología*, Vol. 8 N°15, 29-46.
- Di Bártolo, I., Armani, F., Capdevila, Victoria, C. A., Quesada, A., Sáenz Valiente, S., . . . Soria, E. (2004). La medición de los patrones vinculares en niños de 6 a 8 años. *XI Jornadas de Investigación*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Obtenido de LA MEDICIÓN DE LOS PATRONES VINCULARES EN NIÑOS.
- Di Bártolo, I., Armani, F., Capdevila, Victoria, C. A., Quesada, A., Sáenz Valiente, S., . . . Soria, E. (2004). La medición de los patrones vinculares en niños de 6 a 8 años. *XI Jornadas de investigación*. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- DiBártolo, I. (2016). *El apego: cómo nuestros vínculos nos hacen quienes somos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2019). *Servicios ABC - Buenos Aires Provincia*. Obtenido de Marco curricular referencial:
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marco_curricular_referencial_isbn.pdf
- Echeverría, H. (1995). Importancia de la constitución de la matriz vincular en los

- aprendizajes tempranos. En J. Tallis, & otros, *Estimulación temprana e intervención oportuna. Un enfoque interdisciplinario biopsicosocial* (pág. cap. III). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Fernández, H. (2008). *Lecciones de psicología cognitiva*. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.
- Feyerabend, P. (1988). *La ciencia en una sociedad libre*. México: Siglo XXI Editores.
- Fonagy, P. (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Aperturas psicoanalíticas, N°3*.
- Fuentealba, M. A., & Letzkus, M. (2014). Relación de apego, rendimiento y factores de retención. Un estudio de caso: carrera de Ingeniería Comercial ingreso 2013. *Trilogía Ciencia - Tecnología - Sociedad*, 38-49.
- González Pineda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía E Educación, Vol. 8 N° 7*, 247-258.
- Graell Amat, A., & Castelli, G. L. (2014). *Mentalización, apego y regulación emocional*. Obtenido de Desenvolupa: <http://www.desenvolupa.net/Ultims-articles/Mentalizacion-apego-y-regulacion-emocional.-Angelina-Graell-Gustavo-Lanza-10-2014>
- Lafuente, M. J. (2000). Patrones de apego, pautas de interacción familiar y funcionamiento cognitivo (de los 70 a los 90). *Revista de psicología general y aplicada*, 165-190. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2356868>
- Lawler, J. M., & Causadias, J. M. (2014). Capítulo 4: la relación diádica entre la biología y el apego. En B. Torres Gómez de Cádiz, J. Causadias, & G. Posada, *La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas* (págs. 99-112). Madrid: Editorial Psimática.
- Macías, J. F., & García, N. M. (2016). *Relación del apego seguro en el desempeño académico de los estudiantes de décimo grado del Colegio Luis Camacho Rueda de San Gil, Santander*. Obtenido de ResearchGate: <https://www.researchgate.net/publication/318867432>

- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del apego: un enfoque actual*. Madrid: Psimática.
- Martínez, M., & García, M. C. (2011). Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 535-545.
- M. les Sánchez, L. A., M. les Sánchez, V., & Holguín Quiñones, S. (2016). Rendimiento escolar. *Revista electrónica. Humanidades, Tecnología y Ciencia del Instituto Politécnico Nacional*, 1-5.
- Oates, J., Karmiloff-Smith, A., & Johnson, M. H. (2012). *La primera infancia en perspectiva 7. El cerebro en desarrollo*. Fundación Bernard van Leer.
- Oliva Delgado, A. (2004). *Estado actual de la teoría del apego*. Obtenido de Revista de psiquiatría y psicología del niño y del adolescente: <https://psiquiatriainfantil.org/numero4/Apego.pdf>
- Page, M. Á., & Otros. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Paín, S. (1980). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Paín, S. (1980). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Paín, S. (1985). *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia I*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Papalia, D. (2012). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill Ediciones.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Piaget, J. (1979). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Piaget, J. (1979). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Pineau, P., Dussel, I., & Carusso, M. (2016). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, J. I. (2009). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones M. ta.
- Real Academia Española. (2019). *Real Academia Española*. Obtenido de <https://www.rae.es/>
- Resolución N° 1057. Régimen Académico - Nivel primario. (7 de julio de 2014). Buenos

Aires, Argentina.

- Román, M. (2011). Metodologías para la evaluación del apego infantil: de la observación de conductas a la exploración de las representaciones mentales. *Acción psicológica. Volumen 8*, 27-38.
- Rygaard, N. P. (2008). Ruptura del contacto y desarrollo del sistema nervioso central. En N. P. Rygaard, *El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego* (págs. 91-104). Barcelona: Gedisa, S.A.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Shavelson, R., & Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisiones and behavior. *Review of Educational Research, Vol. 51 (4)*, 455-498.
- Siegel, D. J. (2007). *La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser*. Bilbao: Desclée De Brouwer S.A.
- Spitz, R. (1973). *El primer año de vida*. Madrid: Aguilar.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Vargas Aldecoa, T., & Polaino-Lorente, A. (1996). En *La familia del deficiente mental* (págs. 68-77). Madrid: Pirámide.
- Ventura, A. C., Gagliardi, R., & Moscolini, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, Vol.12 N°2*, 648-662.

APÉNDICE A: Entrevista “Historias lúdicas de apego”

Entrevista de evaluación de las representaciones internas de apego para niños de ocho años de edad

En todos los casos las entrevistas fueron llevadas a cabo en la institución escolar de origen de los sujetos participantes.

Inicialmente se explica a los niños que participarán en un trabajo final de la entrevistadora para la universidad. Se entabla una breve conversación acerca de los gustos, intereses y la familia del sujeto para establecer un buen rapport. Se explica cómo será el procedimiento de la entrevista.

Finalmente, se solicita a cada niño su explícito consentimiento para realizar la entrevista y la grabación de su voz. Se les informa que pueden interrumpir el encuentro en cualquier momento si así lo desean. Se les solicita que indiquen cuando han finalizado el relato.

La entrevistadora introduce las tres historias de a una al tiempo que dramatiza con los muñecos. Los mismos llevan el nombre del niño o niña participante y su madre.

Historia n° 1: Pesadilla

El niño y la madre se encuentran durmiendo en habitaciones separadas. Súbitamente, el niño se despierta asustado por una pesadilla.

Historia n°2: Rodilla lastimada

El niño se encuentra jugando en el jardín y la madre adentro de la casa. El niño se cae; su rodilla está sangrando.

Historia n°3: Dolor de estómago

El niño está mirando televisión y la madre en la habitación contigua. De pronto, el niño siente un fuerte dolor de estómago.

Codificación de la entrevista:

Para la codificación de respuestas se realizó un análisis de las verbalizaciones de los niños en función de los referentes bibliográficos actuales. Se utilizaron las categorías descritas en la sección “definición operacional de variables” del presente trabajo.

Se adoptó el criterio de mayor frecuencia de aparición de cada categoría. Es decir, que cada categoría fuese utilizada en al menos dos de las tres historias para ingresar dentro de uno u otro de los valores de la variable “representaciones de apego”.

APÉNDICE B: Modelo de consentimiento informado

Las representaciones internas de apego son “mapas mentales” que las personas construimos en el seno de las primeras relaciones vinculares. Contienen una imagen de nosotros mismos, así como una imagen de los otros. Estas representaciones pueden categorizarse de diferentes maneras y cada una tendrá su correspondiente expresión conductual.

En niños de edad escolar estas representaciones pueden ser inferidas a través del relato de historias lúdicas en donde los niños expresen la imagen de sí mismos y la imagen que tienen de su figura de apego (padre, madre, o quien cumpla la función).

La tesis actual intenta relacionar este subjetivo modo de estar con el aprendizaje escolar, más específicamente con el rendimiento académico (el cual es considerado, de alguna manera, una medida de lo que el niño aprendió en el colegio).

La hipótesis consiste en que niños con representaciones positivas de sí mismo y de los otros, es decir con “apego seguro”, tienen mejor rendimiento académico. La bibliografía actual sobre la teoría del apego (marco teórico en cual se sustenta la investigación) considera que los niños con apego seguro tienen mayores herramientas para modularse en situaciones de activación emocional, es decir, estresantes.

En el contexto educativo, la evaluación (que después cristalizará en notas numéricas o conceptuales según las cuales categoriza el rendimiento académico) es considerada una situación que moviliza ansiedad y niveles de estrés que deben ser controlados o llevados a niveles tolerables para poder desempeñarse en la tarea. Niños con apegos inseguros, que no logran una exitosa modulación del estrés, vean afectado su rendimiento académico (entre otras variables).

Información general

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por María Carolina Lorenzo, estudiante de la Universidad Nacional de San Martín. El estudio, denominado “Representaciones internas de apego y rendimiento académico”, será presentado en la mencionada universidad para optar por el título de Licenciatura en Psicopedagogía.

Evaluación

La investigación intenta explorar el posible vínculo existente entre las representaciones internas de apego y el rendimiento académico. El trabajo de campo consiste en realizar una entrevista semi-estructurada a niños de edades comprendidas entre los seis y siete años. Las mismas serán grabadas para su posterior transcripción y análisis. Por otro lado, se solicitará la información correspondiente al boletín escolar del año lectivo 2018 perteneciente a los mismos niños.

La evaluación será realizada por quien conduce el estudio en el colegio de origen del niño. Tomarán aproximadamente quince minutos y serán realizadas en un contexto lúdico y de confianza. Se solicitará al niño su consentimiento explícito; en caso de que el niño se niegue, no se realizará la evaluación. La entrevista consiste en completar tres historias dramatizadas con muñecos, en forma oral.

Toda la información que se obtenga será confidencial de acuerdo a lo que establece la Ley N° 25.326 de Protección de datos personales (Ley de Habeas Data). Es decir, se preservará la identidad de los niños y sus familiares. Esto significa que los datos personales no serán divulgados públicamente y serán utilizados únicamente en el contexto de esta investigación.

La administración de las pruebas y cuestionarios, no implica riesgo directo para la salud de los niños evaluados o sus familias. La participación en la evaluación puede terminarse en cualquier momento, en tanto los evaluados así lo indiquen.

Los procedimientos que se apliquen en esta evaluación respetarán en todo momento los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y las legislaciones nacionales e internacionales referidas a los derechos de los niños.

La participación en la evaluación es voluntaria, a través de la manifestación de voluntad de participar de la madre, padre o responsable legal. La participación no originará costo alguno para los participantes.

En caso de presentarse dudas con respecto a este proyecto podrán comunicarse al 11-4946-6608 (María Carolina Lorenzo)

Manifestación del consentimiento para la realización de la evaluación

Declaro haber comprendido en qué consiste la evaluación y sus riesgos, y habiendo tenido la oportunidad de formular toda clase de preguntas en relación a los procedimientos descriptos

del proyecto: “*Rendimiento académico y representaciones internas de apego*”, acepto la participación de mi hijo/a _____ (DNI: _____), o niño/a _____ (DNI: _____), de quien soy responsable legal.

Firma de la madre, padre o responsable legal:

Desde ya le agradecemos su participación.

María Carolina Lorenzo

DNI: 36806838

APÉNDICE C: Transcripción de las entrevistas

En la transcripción de las historias se optó por utilizar la inicial del sujeto participante en representación del muñeco niño o muñeca niña y el adjetivo “madre” al referirse a la muñeca que representa al adulto o figura de apego

Lo que se encuentra en *itálica* corresponde a todas las verbalizaciones de los niños. En los casos en que las *itálicas* se encuentran entre comillas refiere a las expresiones de los muñecos; cuando las *itálicas* no se encuentran entre comillas corresponden a verbalizaciones espontáneas de los sujetos.

Niño S.

Historia 1: pesadilla

- **Muñeco S.:** “*Mamá, mamá, ¿puedo dormir con vos?*” (Comienza a expresarse verbalmente mirando a la entrevistadora y sin utilizar los muñecos. La entrevistadora recuerda al niño que puede utilizar el material sobre la mesa para ayudarse a continuar la historia. El niño continúa: desplaza el muñeco S. hacia la habitación de la madre. Se le caen los muñecos y se enoja). Desplaza el muñeco S. hacia el cuarto de la madre.

- **Muñeca Madre:** “*¿Qué pasó hijito? Vení, te pongo la tele*” (Se vuelven a caer los muñecos y el niño se enoja).

- **S.:** *¿Seguís?* Incitando a la entrevistadora a que continúe con la siguiente historia.

Historia 2: lastimadura de rodilla

- **Muñeco S.:** “*¡Mamá, mamá, me duele la rodilla!*”

- **Muñeca Madre:** “*¡Ay, mi hijo! Vení*”. (desplaza a S. hacia donde está la madre. Se dirigen los dos muñecos hacia la habitación del niño). “*Acostate en la cama*” (desplaza a la madre hacia la cocina y la sienta a almorzar).

- **S.:** *Listo.*

Historia 3: dolor de estómago

- **Muñeco S.:** “*¡Mamá, mamá! Me duele la panza*”

- **Muñeca Madre:** “*Vení, vení. Vení que te voy a leer un cuento*”. (Ambos personajes se sientan en la cama de la habitación de la madre. La madre lee un cuento)

- **S.:** *No sé más*

Niño P.

Historia 1: pesadilla

Cuando la entrevistadora comienza a narrar el cuento al tiempo que dramatiza con los muñecos el niño interrumpe para preguntar: “¿Ya empezaste?”. Luego, cuando la entrevistadora simula que los muñecos se dirigen hacia sus habitaciones, en planta alta, para dormir, el niño verbaliza: “¿Pero no tiene escalera!”. En ambos casos la entrevistadora continúa con el relato. Cuando la entrevistadora deja los personajes para que el niño continúe la historia, pregunta: “¿Listo? ¿Lo sigo?”. Al recibir la afirmación de la entrevistadora el niño verbaliza: “Bue, pará, no sé... Ah, ya sé”

- **Muñeco P.:** “Ay mamita querida. ¡Mamá!” (desplaza a P. hacia la habitación de la madre al tiempo que relata: “¿Uy! Te voy a tirar de la camita para que te despiertes ¡Uy, se cayó!” (la madre se cae de la cama.). “Mamá, tuve un sueño horrible” (desplaza a P. hacia el baño, lo sienta en el inodoro y hace ruidos con la boca y luego se lava los dientes. Desplaza a P. hacia la cocina y juega a que come. Mientras juega verbaliza expresiones tales como ¡Uy!, ¡Se calló!, ¡Esto es imposible!, cuando se le caen objetos de la casa.

- **Muñeco P.:** “¿Uy, me voy a meter al a pileta! ¡Iupi!” (desplaza el muñeco hacia el jardín).

- **P.:** Listo.

Historia 2: lastimadura de rodilla

Cuando la entrevistadora deja los muñecos para que el niño continúe, él la corrige: “No, en realidad es así: ¡Ahhh, ahhh, mi dedo!” (exagerando la reacción del muñeco al lastimarse la rodilla)

- Desplaza la madre hacia donde está el niño y le pregunta “¿Te duele?”. La madre acompaña a P. hacia su habitación.

- Niño pregunta a la entrevistadora “¿Y a dónde está el teléfono acá?”. La entrevistadora dice que no hay, pero que puede imaginarlo.

- **Muñeca Madre:** “Hola doctor, mi hijo no sé si se quebró o se lastimó fuerte. Bueno corto”. El niño explica: *se llevan a todos mis amigos porque ese día estaba con amigos.*

- Desplaza a P. hacia la habitación de la madre para ver televisión recostado en la cama. El muñeco madre se queda en la cocina.

- **P.:** Listo.

Luego el niño relata que hace unos días su hermano se quebró un dedo del pie, fueron al médico y le pusieron un yeso.

Historia 3: dolor de estómago

- **Muñeco P.:** “¡Mamá, mamá! ¿Puedo invitar a alguien?”.
- **P.:** *Ahí se estaba maquillando porque se tenía que ir* (refiriéndose a la madre).
- **Muñeca Madre:** “Sí, total mañana no hay colegio”. Desplaza a la madre hacia el auto (imaginado). Realiza sonidos de auto andando, dando a entender que la madre se ausentó de la casa. Relata que media hora después la madre vuelve.

Niño J.

Historia 1: pesadilla

Mientras la entrevistadora introduce el relato J. se ríe. Tiene la cabeza apoyada sobre el brazo y trata de esconder su cara mientras se ríe.

- **Muñeco J.:** “*Me voy a ir con mi mamá*”. Desplaza a J. hacia la habitación de la madre. “*Mamá, tuve una pesadilla muy fea*”.
- **Muñeca Madre:** “Ok”. J. duda, se ríe nervioso. “*Andá a tu cama y soñá con cosas lindas*”. Desplaza a J. hacia su habitación y lo acuesta en la cama.
- **J.:** *Listo*.

Historia 2: lastimadura de rodilla

- Desplaza a la madre hacia J. y dice: “*¡Ay, J., J.! ¿Estás bien?*”
- **Muñeco J.:** “No”. J. duda y se ríe.
- **Muñeca Madre:** “¿Estás bien J.?”
- **Muñeco J.:** “*No, no estoy bien*”.
- **J.:** *Listo*.

Historia 3: dolor de estómago

- **Muñeco J.:** “*Mamá, me duele mucho la panza*”. La madre se desplaza hacia donde está J. “*Mamá, me duele mucho la panza*”.
- **Muñeca Madre:** “¿Estás bien, hijo?”
- **Muñeco J.:** “*No, no...*”
- **Muñeca Madre:** “*Bueno. ¿Estás bien?*”

- **Muñeco J.:** “No...”.
- **J.:** *Listo.*

Niña M.

*Bambalinas es el nombre de la academia de comedia musical, canto y baile donde acude la niña en su tiempo libre.

Historia 1: pesadilla

- **Muñeca M.:** “¡Mamá, mamá! ¡Ven, ven!”
- **Muñeca Madre:** “¡Ay, hija! ¿Qué pasó?” (Con voz quejumbrosa)
- **Muñeca M.:** “Tuve una pesadilla y creo que voy a vomitar”
- **Muñeca Madre:** “Hija, ven a mi cama a dormir conmigo”
- **Muñeca M.:** “Bueno mami”. Desplaza a M. hacia la habitación de la madre. Se acuesta junto a ella.
- ¡Cocorocó!
- **Muñeca M.:** “Mami quiero ir a cantar a Bambalinas* ahora”
- **Muñeca Madre:** “Vamos”

Historia 2: lastimadura de rodilla

- **Muñeca M.:** “¡Mamá, mamá! ¡Me lastimé la rodilla! Me duele mucho”
- **Muñeca Madre:** “Vamos a ponerte una venda”. Se desplazan la madre y M. hacia la cocina, donde la madre la cura. “A comer”. La madre y M. se sientan a comer en la mesa de la cocina. “Hija, vamos a dormir que mañana tenes cole”.
- **Muñeca M.:** “Chau, mamá”. M. se dirige hacia la habitación. “¡Mamá, mamá! ¡Tuve una pesadilla de vuelta!”
- **Muñeca Madre:** “Hija andá a dormir”.

Historia 3: dolor de estómago

- **Muñeca M.:** “Mami ya quiero comer. Estoy aburrida de ver tele”.
- **Muñeca Madre:** “Andá a jugar un ratito”. M. se desplaza hacia el jardín a jugar. Dramatiza que se pierde.
- **Muñeca M.:** “¡Mamá! ¡Ayuda!”.
- **Muñeca Madre:** “Ya sabés el camino”. M. se desplaza hacia el interior de la casa. “A dormir”.

Niña A.

Historia 1: pesadilla

- **A.:** *Emm... Duda unos segundos.*
- **Muñeca Madre:** “*¡Es hora de levantarse!*”. Desplaza a la madre y a A. hacia a cocina. “*Es hora de tomar el té. Vamos a cocinar unos huevos. Vamos a buscar una leche*”
- **Muñeca A.:** “*¡Qué rico desayuno!*”.
- **Muñeca Madre:** “*¡Ah! ¿Sabías qué? ¡Mañana empezás las clases!*”
- **Muñeca A.:** “*¿Puedo ir a ver un poco de tele?*”
- **Muñeca Madre:** “*Si. Yo... yo prepararé la cena*”. Desplaza a A. hacia la habitación de la madre.
- **Muñeca A.:** (mientras mira televisión) “*¡Sí! ¡Mi episodio favorito! ¡Qué bueno!, ya me olvidé de mi pesadilla de la noche*”
 - Dramatiza con la madre en la cocina, mientras A. ve televisión. Relato que acompaña el juego: *Lo dejaré cocinando y buscaré un poco de agua que la guardé. La pondré en la mesa y me iré a trabajar.* Desplaza a la madre hacia la mesa del living.
 - **Muñeca A.:** “*¡Mamá, tengo mucha hambre!*”. Desplaza a A. hacia la cocina. “*¡Uh, qué comida tan rica! Me la llevaré con un poco de agua*”. Desplaza a A. hacia la habitación de la madre con la comida. “*¡Qué rico! Ahora sí me voy a olvidar*”.
 - **Muñeca Madre:** “*¡Voy a ver si está la comida lista! ¿Dónde está?*”. Dirigiéndose a A.: “*¿Te comiste la comida? Ahora tenés que irte a la cama. Yo te daré la comida de vuelta*”.
 - **Muñeca A.:** Desplaza a A. hacia el baño, lo sienta en el inodoro. “*Ahora me iré a bañar*”. A. llena la bañera y se prepara para bañarse. “*Le pondré agua...*”.
 - **Muñeca Madre:** prepara comida en la cocina. “*Lo pondré en la heladera hasta que sea la hora de comer... Ahora haré huevos casita: huevos, papas fritas, la cucharita*”.
 - **Muñeca A.:** “*A ver si el agua está fría... Me mojaré un poco*” (dramatiza el momento del baño realizando sonidos alegres). Luego se dirige a la cocina para cenar con la madre. “*¡Mmh, qué rica comida! ¡Gracias!*”. A. levanta los platos de la mesa y se le caen. “*¡Qué rica comida!*”.
- **Muñeca Madre:** “*Vamos a dormir*”. La madre y A. se desplazan la habitación de A. Se acuesta en su cama. “*Te contaré un cuento para la noche. Había una vez...*”
- **Muñeca A.:** “*Mamá, perdón por lo que hice*”

- **Muñeca Madre:** “*Sí, chau. A dormir. Y yo también*”. Desplaza a la madre hacia su habitación y la acuesta en la cama.

- **A.:** *Y colorín colorado este cuento se ha terminado.*

Historia 2: lastimadura de rodilla

- **Muñeca A.:** “*¡Mamá, mamá! Me duele mucho la rodilla*”.

- **Muñeca Madre:** “*Ven, vamos a verte en la cama*”. Desplaza los dos muñecos hacia la habitación de A. “*Te traeré la comida a la cama y después veremos tu rodilla*”. Desplaza a la madre hacia la cocina a buscar la comida y se la lleva a A. a la habitación; A. permanece en la cama. “*Aquí tienes. Después te traigo el agua. Te la dejo acá. Me pides agua, después*”. La madre deja los platos en una mesa. “*Me iré a la cama a ver tele. Después me llamas si necesitas algo*”

- **Muñeca A.:** “*¡Uh, qué bueno! Ojalá tener una sirvienta... Ya sé, voy a hacer que me siento mal y entonces mamá me hará muchas cosas. ¡Mamá! Me duele la cabeza y la panza*”.

- **Muñeca Madre:** “*Toma un poco de agua. Me iré a lavar las manos*”. Desplaza la madre hacia el baño.

- **Muñeca A.:** “*Sí... está funcionando...*”

- **Muñeca Madre:** “*¡Ahora veremos la rodilla! Vamos a la cama de vuelta. Sacaremos la mantita. Solo te sale un poco de sangre, buscaremos un poco de papel un poco mojadito. Vamos a limpiarte la rodilla y buscaremos jabón. Vamos al baño. Papel... Papel mojado... Jabón... Te puedes quedar viendo tele. Traeré una silla arriba para que te quedes ahí*”. Desplaza a la madre hacia el living para buscar una silla y subirla a su habitación. Sienta a A. a ver televisión en la silla. “*Haré la comida. Tengo mucho sueño y mucho trabajo en el día. Haré una milanesa a la napolitana. Primero hay que calentar las milanesas*”. Desplaza a la madre hacia la cocina. “*Pondré una camarita, creo que pasa algo. Voy a poner la camarita, va a grabar todo el día. Después la verá a la noche*”. Desplaza a la madre hacia la habitación donde se encuentra la niña y juega a instalar una cámara de video a espaldas de A.

- **Muñeca A.:** “*¡Uy! ¡Qué bueno que hay una sirvienta como mamá! Después me iré a jugar, ¡Si! Miré un poco la tele, mi canal favorito*”.

- **Muñeca Madre:** “*Buscaré la salsa de tomate y queso. Las milanesas ya están listas. Salsa de tomate, queso y al horno. Lo pondré... y pondré el agua fría, fría, fría en la heladera. Helada el agua. Voy al baño. La cadena. Me iré a bañar y después comeremos. Voy a prender el agua y la ducha*”. Canta mientras se baña. “*¡Uy! Me moje mucho quedándome sin pensar. Me voy a secar con la toallita que está aquí*”. Desplaza la madre a la cocina.

- **Muñeca A.:** *“Mamá, mamá, mamá. Me duele mucho la cabeza”.*
- **Muñeca Madre:** *“¡Uy, sí! Porque viste mucha tele. Vamos, tienes que descansar”.*
- **Muñeca A.:** *“No quiero”*
- **Muñeca Madre:** *“Pero sino no te vas a curar”*
- **Muñeca A.:** *“Creo que me va a pasar algo malo. No pensé que me iba a pasar esto”*
(piensa).
- **Muñeca Madre:** *“Creo que está muy helada el agua, no le va a gustar muy helada. Están muy calientes las milanesas. ¡A comer!”.*
- **Muñeca A.:** *“Puedes traer la comida acá”.* A. se encuentra recostada en la cama de su habitación y la madre se encuentra en la cocina.
- **Muñeca Madre:** *“Sí, en una bandejita. Aquí el plato y aquí una bandejita con esto. Te traeré una bandejita como en el doctor. Esto era para la noche. Haré una sopa de frutas y vegetales así se va a curar. Aquí tienes”.* La madre se desplaza desde la cocina hacia la habitación de la niña.
- **Muñeca A.:** *“Mamá, mamá esto no me gusta”*
- **Muñeca Madre:** *“Y bueno, así te vas a curar”.* Desplaza la madre hacia su habitación. *“Voy a trabajar en la mesa. Traeré la tele. No, ya se, me traeré la silla y trabajare acá. Porque tengo que ver un poco de la tele”.* La madre traslada la silla desde el living hacia su habitación. Las ubica frente a la televisión.
- **Muñeca A.:** *“Hay que decirle a mama. ¡Mama!”*
- **Muñeca Madre:** *“Pero si estás enferma, no puedes salir”.* Tocan la puerta. *“Anda a la cama”*
- **Muñeca A.:** *“En realidad como le dolió la rodilla y me cuidaste muy bien yo quería que... yo quería que a ver si pasaba algo bueno. Pero no es así, la vida siempre va a ser buena”.*
- **Muñeca Madre:** *“Anda a jugar afuera. Haré la comida”*
- **Muñeca A.:** *“¡Si! Ahora no correré ni nada para lastimarme de vuelta”.* A. juega en el jardín.
- **Muñeca Madre:** *“Un besito de buenas noches y ahora a dormir. ¡Uh! Tengo que ordenar la casa. Cuanto sueño de trabajo”.* La madre ordena la casa y luego se acuesta a dormir.
- **A.:** *Y colorín colorado este cuento lindo se ha terminado.*

Historia 3: dolor de estómago

- **Muñeca A.:** *“Le voy a decir a mamá. ¡Ay! Me duele mucho. Me duele mucho la panza”.*
- **Muñeca Madre:** *“Bueno, quédate un poco”.*

- **Muñeca A.:** “¡Ay, quiero ir afuera a jugar! Pero no sé... No sé si quiero comer. Ya sé: si me dejó estar aquí... ¡Qué lindo día para ir a jugar! Ya sé. Voy a intentar cosas que no me duela la panza. A ver... si como algo... ¡Mamá! Bueno, ya sé que no me gusta pero bueno. Quiero sopa de verdura y frutas”.

- **Muñeca Madre:** “Pero si no te gusta”.

- **Muñeca A.:** “Para curarme”.

- **Muñeca Madre:** “Ok”. La madre cocina. “A ver... Te lo pondré acá en la cama. Y no más te si te duele a panza”. La madre apaga la televisión. “¿Te animas a quedarte un poquito en la casa? Ya vuelvo, ¿sí? Tengo que ir al trabajo”. La madre se desplaza hacia el trabajo. “¡Oh, no! ¡Me quedé mucho tiempo hablando en el trabajo! Tengo que irme”. La madre se desplaza hacia su casa.

- **Muñeca A.:** “¡Me duele mucho la panza!”

- **Muñeca Madre:** “Lávate las manos que sino vas a tener gérmenes antes de comer”.

- **Muñeca A.:** “¡No alcanzo!”. La madre le acerca un banquito. “Ahí está. Mami no me duele más la panza”.

- **Muñeca Madre:** “Que bueno, porque hoy... Sé que no sabías porque te olvidaste de todos los días menos de hoy, ¡hoy es tu cumple!”.

- **Muñeca A.:** “¡Sí!, ¿puedo invitar amigos?”

- **Muñeca Madre:** “Por supuesto”.

- **Muñeca A.:** “Haré toda la fiesta. Pondremos la mesa afuera. Un poco de sillas”. A. desplaza el mobiliario que está en la casa hacia el jardín. “Ya voy a invitar amigos. ¡Sí!, van a llegar. ¡Si! ¡Ya llegaron mis amigos! ¡Si! ¡Hola Mateo! ¡Hola Luli! Chicos, ¿quieren comer algo?”.

- **Amigos:** “Si, tengo mucha hambre. Y yo también”.

- **Muñeca Madre:** “Haré comida. Agua. Voy a lavar los platos. Manzanitas”. La madre se desplaza con los platos y la comida. Pone todo en la mesa ubicada en el jardín. “Ya se comieron todo. ¡Papas! Aquí hay buena papa. La voy a calentar. ¡Aquí tienen! No coman muy rápido que les va a doler la panza. ¿Y la botella para el agua dónde puede estar? No quiero que pase nada malo. Buscaré por toda la casa. A ver si esta debajo de la tele... No, por la tele atrás no... ¡Ah!, ¿y si está afuera? No... En el cuarto... Y la manta... En el baño... No... Salí de la cocina... ¡pero no busqué en la cocina! No... Acá no... quizás aquí se me calló. No... no... no... No está el agua. A ver debajo de la mesa ¡Aquí esta!”. Relata mientras la madre se desplaza por la casa buscando una botella de agua.

- **Muñeca A.:** “¡Mamá! ¡Tenemos sed!”.

- **Muñeca Madre:** “Sí... ya voy. Aquí tienen. ¡Ay! Estoy muy cansada...”. La madre se desplaza hacia su habitación y se acuesta a dormir.

- **Muñeca A.:** “¡Mamá, queremos jugar un juego! ¿A qué podemos jugar? ¿Mamá? ¿Mamá? ¿Mamá? Voy a buscarla al cuarto. ¡Ay! ¡Estás durmiendo! Shh... Arrorró mi nena... Sh...” Se desplaza al jardín. “Buena, a ver... ¿A qué juegos se acuerdan de los cumpleaños?” Dirigiéndose a sus amigos. “¡Oh, ya sé! Vamos a tirar bombuchas. Yo tengo muchas guardadas en mi cuarto”. A. se desplaza hacia su habitación y busca las bombuchas. “Abajo de mi cama. Vamos a llenarlas”. Niños juegan en el jardín. “¡Pum! ¡Pum! ¿Dónde estás? ¿En la escondida? Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez. ¡Pica! ¡De vuelta! Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve diez. ¿Dónde estás? ¡No se vale adentro de la casa! Ahí estás, abajo. ¡Pum! ¡Pum! ¡Pum! ¡Muchas bombuchas! Ya sé... ¡Guerra de bombuchas! Éste es mi refugio.

- **Amigo:** “Y este es el mío. Pondré una silla acá”.

- **Muñeca A.:** ¡Pum! ¡Pum! Me arrodillaré aquí. ¡Pum! ¡Pum! ¡Pum! Estoy muy cansada, es hora de que te vayas a tu casa. Seguro mamá estaba muy cansada del día. ¡Ya sé! Voy a llamar a la mamá porque es la hora”. A. se dirige a la cocina y habla por teléfono. “¿Hola? Soy la mamá de Almu. Era hora de que se vaya a la casa”.

- **Mamá del amigo, por teléfono:** “¡Uy, perdón!”

- **Muñeca A.:** “Listo. Te buscarán”.

- **Mamá del amigo:** “Listo, ven, vamos a nuestra casa”. Se retiran los amigos de A. de la casa.

- **Muñeca A.:** “¿Ahora qué haré con mi mamá? Ya sé... Ordenaré y limpiaré toda la casa y cuando se despierte estará muy muy asombrada. Éste sería un regalito para mamá. Y pondré música”. A. canta y ordena la casa. “Haré mi cama”. A. sigue cantando y ordenando. “Me doy cuenta, estoy sucia. Me bañaré”. A. se dirige al baño.

- **Muñeca Madre:** “¡Ay, no! Me quedé despertada. ¡Ay! ¿Qué pasó? ¿Dónde está su amigo? Y está toda la casa muy limpia. ¡Está brillante!”. La madre se desplaza por toda la casa. “¿Y ahora dónde está?”

- **Muñeca A.:** “Buuu”. A. asusta a la madre. “Estoy cansada”.

- **Muñeca Madre:** “¿Por tu cumpleaños?”

- **Muñeca A.:** “Limpié toda la casa”.

- **Muñeca Madre:** “Andá a dormir. Bueno... Dormí mucho, no tengo sueño. Voy a ver tele”.

- **A.:** Y colorín colorado este cuento se ha terminado.

Niña M.

Historia 1: pesadilla

- **M.:** *No sé.* Toma a la madre y la desplaza hacia la habitación de M.
- **Muñeca Madre:** “*Buenos días*”
- **Muñeca M.:** “*¡Que pesadilla que tuve, ma!*”.
- **Muñeca Madre:** “*Ok, vamos a desayunar*”. Desplaza a M. y a la madre hacia la cocina.

Juega con los muñecos a preparar el desayuno sin verbalizar.

- **Muñeca M.:** “*Voy a ver tele*”. Desplaza a M. hacia la habitación de la madre. La madre se queda ordenando la cocina. Se le caen los objetos, se enoja y los acomoda. “*Me voy a ir a bañar*”. Desplaza a M. hacia el baño y juega a que se baña.

- **M.:** *Listo.*

Historia 2: lastimadura de rodilla

- **Muñeca M.:** “*¡Mamá, mamá!*”.
- **Muñeca Madre:** “*¿Qué hija?*”.
- **Muñeca M.:** “*Me duele mucho la panza*”.
- **Muñeca Madre:** “*OK, vamos a tomar un remedio*”. Desplaza a M. hacia la cocina donde se encuentra la madre. “*Toma. Ya se te va a pasar. Ve a descansar un poco*”. Desplaza a M. hacia su habitación y se acuesta en la cama. “*Me iré a lavar los dientes*”. Desplaza a la madre hacia el baño; se lava los dientes y utiliza el inodoro. “*Limpiaré un poco*”. Desplaza a la madre hacia la cocina y limpia. “*¡Hija!*”

- **Muñeca M.:** “*¿Qué, mami?*”
- **Muñeca Madre:** “*¿Ya te sientes mejor?*”
- **Muñeca M.:** “*Sí*”
- **Muñeca Madre:** “*Toma una manzana*”.
- **Muñeca M.:** “*Qué rica estaba*”
- **M.:** *Listo.*

Historia 3: dolor de estómago

- **Muñeca M.:** “*¡Mamá, mamá! ¡Me sangra la rodilla y me duele mucho!*”

- **Muñeca Madre:** *“Ven. Espera que te voy a buscar una curita”*. La madre se desplaza hacia el baño y luego vuelve a la cocina. *“Toma, aquí tienes. Vamos a comer”*.
- **Muñeca M.:** *“¡MMh, qué rica estaba! Mami, ¿puedo ir a jugar un ratito al jardín?”*.
- **Muñeca Madre:** *“¡Claro!”*. Desplaza a M. hacia el jardín y juega. Luego vuelve a ingresar a la cocina donde se encuentra la madre.
- **Muñeca M.:** *“¡Hola! Volví. ¡Ups! Se me cayó la copa y la rompí”*.
- **Muñeca Madre:** *“Voy a buscar el escobillón. Cuidado hija, no pises ahí. Pondré las sillas así no pisas”*.
- **Muñeca M.:** Bosteza. *“Tengo mucho sueño. Me voy a dormir”*
- **M.:** *Fin.*

Muñeca V.

Historia 1: pesadilla

La entrevistadora debe animar a V. a que continúe la historia, ya que una vez que dejó los personajes, la niña se queda inmóvil.

- **V.:** *Ahí mi mamá supuestamente, si es un día de colegio, me viene a levantar.* Toma a la madre y la desplaza a la habitación de V. *“Voy al baño”*. Desplaza a V. hacia el baño; la sienta en el inodoro y luego utiliza el cepillo de dientes. *“Después me cambio”*. Desplaza a V. hacia su habitación. *“Y me voy al colegio”*. V. se va de la casa hacia el colegio.

Se anima a V. a continuar la historia como si fuese una obra de teatro, haciendo uso de los personajes, pero sonrío y no retoma los personajes ni la historia. Pregunta si podemos continuar con la siguiente historia.

Historia 2: lastimadura de rodilla

- *Es muy gracioso.*
- **Muñeca Madre:** Se desplaza hacia donde se encuentra V. . *“¡Ay! ¿Te lastimaste?”*. Desplaza la madre hacia el baño y vuelve hacia el jardín a curar a V. . *“Ahora vamos a comer”*. Los dos muñecos se sientan en la mesa de la cocina a comer. Cuando terminan de comer V. se desplaza hacia la habitación de la madre a ver televisión. *“Vamos a la cama”*. La madre acompaña a V. hacia su habitación. Se acuesta a dormir. La madre se desplaza a su habitación y se acuesta en su cama.
- **V.:** *Y listo.*

Historia 3: dolor de estómago

- **Muñeca V.:** “¡Mamá! Me duele la panza”.
- **Muñeca Madre:** “Ok. Anda a acostarte”. Desplaza a V. hacia la habitación y se acuesta en la cama.
- **V.:** *Listo.*

Niño B.

Historia 1: pesadilla

- **B.:** El chico, B., estaba soñando una pesadilla y no sabía qué hacer. Entonces subió a la parte de arriba donde estaba su mamá y le contó lo que había soñado, y después se volvió a dormir y al día siguiente se acordó de lo que había soñado. Después tomó el desayuno y se fue al colegio.

Historia 2: lastimadura de rodilla

- **B.:** El doctor se dio cuenta de que se había caído B. y le dijo que no le había pasado nada. Lo único que le había pasado era que se había raspado y solo le salía un poco de sangre. Entonces después cuando volvieron a su casa la mamá le puso una curita y después se fue a jugar hasta que estuviera la comida

Historia 3: dolor de estómago

- **B.:** A B. le dolía mucho la panza. Entonces decidió bajar y contarle a su mamá lo que le estaba pasando y después le dijo: “¿Por qué no te cocino en vez de comer carne un poco de arroz? Así después te vas a sentir mejor. Y después cuando vaya al supermercado te compro un jugo de manzana”. Entonces B. se sentó afuera a comer lo que le había preparado y después le dijo que se quede viendo la televisión hasta que ella volviera del supermercado. Entonces cuando volvió se dio cuenta que se había olvidado de comprarle el jugo entonces se fijó en la heladera y se dio cuenta que había. Y después cuando fue y lo encontró agarró el jugo y un vaso y empezó a tomar. Y listo.

En todos los casos el niño es invitado a continuar sus historias en primera persona y utilizando los personajes. B. se ríe nervioso y continúa con la misma modalidad.

Niña O.

Historia 1: pesadilla

- **O.:** se ríe y duda.
- **Muñeca O.:** “*Bueno voy a tomar algo*”.
- **Muñeca Madre:** “*¡El desayuno ya está listo!*”.
- **Muñeca O.:** “*¿Mamá está despierta? Bueno, voy a hacer el desayuno*”. Desplaza a O. hacia la cocina. “*Un cafecito para mi mamá y yo... Ahora voy a preparar... ¡Leche! No, espera... Voy a buscar algo para comer. ¡Oh! Solamente hay huevo frito. Bueno... ¡Ya está listo el desayuno! Voy a llamar a mamá. ¡Mami! ¡Ya está listo el desayuno!*”.
- **Muñeca Madre:** “*¡Wow! Me están llamando. Significa que ya está listo el desayuno. Después voy a hacer las camas y después... ¡nada!*”. Desplaza la madre hacia la cocina. “*¡Jami, iami! ¡Huevo frito y chizito!*”.
- **Muñeca O.:** “*¡Ya terminé! Voy a ir a armar mi cama*”.
- **Muñeca Madre:** “*Sí, sí... Ahora voy a armar la mía*”
- **Muñeca O.:** “*Sí mami, ¡yo voy a jugar!*”
- **Muñeca Madre:** “*Voy a leer un libro. Bueno, voy a hacer mi cama. ¿No te importa si veo un poco de tele?*”.
- **Muñeca O.:** “*Oh... yo me voy a bañar. Mmh... después me voy a bañar*”. Desplaza a O. hacia el baño.
- **Muñeca Madre:** “*Mientras voy a ver tele un poco en mi cuarto*”.
- **Muñeca O.:** “*Primero voy a hacer... ¡listo! Voy a... ¡listo! ¡Ya terminé! Me lavo las manitos. Ahora... voy a secarme el pelo. ¡Listo! Me voy a peinar... ¡Y ya está! Voy abajo. Voy a colgar la toalla primero. ¡Uh! ¡Qué guapa estoy!*”. Desplaza a O. desde el baño hacia la cocina. “*Voy a preguntarle a mi mamá si puedo tomar un poco de leche. ¿Qué tal si puedo lavar los platos para hacerle una sorpresa a mi mamá?*”. Lava y ordena la cocina mientras relata lo que hace. “*Voy a poner la hornalla en su lugar... Y voy a guardar esta tetera. Voy a guardar los platos... Así guardaré los platos. Y ahora voy a guardar esto en la heladera... ¡Mmh! ¡Huevo! Esta mañana quiero desayunar huevo, después... Las tacitas también las voy a poner en su lugar después. Ahí... Las tacitas... Las tacitas en su lugar... ¡Ya terminé de guardar! ¡Uy! Es hora de comer, tengo que hacer la comida. ¡Mami! ¿Quieres que haga la comida?*”.
- **Muñeca Madre:** “*No, aún eres muy chiquita*”.
- **Muñeca O.:** “*Bueno, voy al baño. ¡Listo! ¿Mami puedo ver tele en tu cuarto?*”
- **Muñeca Madre:** “*Sí, claro*”.

- **Muñeca O.:** “¡Uh! ¡Winnie The Pooh!”
- **Muñeco Madre:** Desplaza a la madre a la cocina y relata mientras cocina. “Los huevos... ¡Listo! Y ahora ya estoy casi lista. Ahora tengo que esperar unos minutitos y por ahora... Voy a servir la coca. Voy a buscar los platos... Mientras voy a poner los huevos por aquí para cocinar y por acá para servir. Aquí y aquí... Las tacitas... una para mi hija y otra para mí, ¡listo! ¡Mi niña, a comer!”.
- **Muñeca O.:** “¡Sí, ya voy! MMh... ¡huevo!”
- **Muñeca Madre:** “Espera que voy a guardar los huevos en la heladera y en seguida vengo”.
- **Muñeca O.:** “Sí, mami”.
- **Muñeca Madre:** “¡Uy! Dejé la heladera abierta. Listo, cerré. ¿Ya terminaste de comer?”
- **Muñeca O.:** “Sí, sí mami, ya he terminado”.
- **Muñeca Madre:** “Ahora casi es hora de dormir, entonces será mejor que te vayas a bañar. Porque mañana también hay un largo día”.
- **Muñeca O.:** “Sí, mami”.
- **Muñeca Madre:** “Bueno... Mientras yo... voy a lavar los platos”. La madre ordena la cocina mientras relata lo que hace y O. se dirige a su habitación a dormir.

Historia 2: lastimadura de rodilla

- **Muñeca Madre:** Desplaza a la madre hacia donde se encuentra O. “Te voy a llevar a desayunar y después vamos al doctor”. Los dos personajes desayunan.
- **Muñeca O.:** “Estuvo riquísimo”.
- **Muñeca Madre:** “Vamos al doctor, después lavo todo y eso. Ya llegamos del doctor, te dijeron que estas bien. Ahora... Ve a tomar una siestita en mi cuarto si quieres”.
- **Muñeca O.:** “Sí, mami”. Desplaza a O. hacia la habitación de la madre.
- **O.:** Hoy hacía mucho calor, pero ella tenía frío porque estaba enferma. ¡Qué mala suerte que está enferma!
- **Muñeca Madre:** “Bueno, voy a preparar la cena. ¡Esto está perfecto para la cena! Quesitos... Porque hoy viene el primo. Una manzanita para el primito y esto para la niña... ¡Mi niña! ¡Ya está tu primo!”.
- **Muñeca O.:** “Mmh... ¡Qué rica estuvo la cena mami!”
- **Muñeca Madre:** “Bueno, si quieres otro día te la hago otra vez”
- **Muñeca O.:** “¡Bueno!”
- **O.:** ¡falta poco para navidad!

La historia deriva en una conversación entre la entrevistadora y O. sobre navidad hasta que la entrevistadora sugiere continuar con la siguiente historia.

Historia 3: dolor de estómago

Cuando la entrevistadora comienza el relato y dramatización de la historia, O. la interrumpe y dice: “*¡Ésta hacela más larga que las otras dos!*”

- **Muñeca O.:** “*Ay... Le voy a avisar a mi mamá. ¡Mamá! ¡Me duele la panza!*”
- **Muñeca Madre:** “*Creo que tienes mucha hambre, mi niña. Bueno... Ya va a estar lista la cena. Falta un poquito, que la tengo que hacer*”.
- **Muñeca O.:** “*Sí mami. Primero voy a ver tele*”.
- **Muñeca Madre:** “*Si, pero después vas a tu cuarto porque hay que hacer la tarea después de comer*”.
- **Muñeca O.:** “*Sí, mami*”. Desplaza a O. hacia la habitación de la madre y a la madre hacia a cocina.
- **Muñeca Madre:** Relata en voz baja lo que la madre hace en la cocina. “*Bueno... voy a hacer la comida a mi bebé. La comida... voy a sacar agua. ¿Qué tal si comemos...pavito, pavo? Y después me hago mi comida porque yo no voy a comer al final.*”
- **O.:** *A veces mis papis no quieren comer.*
- **Muñeca Madre:** “*Bueno...Mañana hay que ir al cole entonces le voy a hacer algo que le de la energía. ¡Listo! ¿Qué quieres tomar?*”.
- **Muñeca O.:** “*Nada mami, la verdad es que no tengo sed*”.
- **Muñeca Madre:** “*Bueno, si tienes mucha hambre te hice un pavo. Y si yo tengo hambre porque no comí, porque yo no voy a comer hoy*”.
- **Muñeca O.:** “*Bueno mami. ¡Qué rica está la cena!*”
- **Muñeca Madre:** “*Justo ahora voy a hacer mi cama que me he olvidado*”.
- **Muñeca O.:** “*Sí mami. Mami, ¿puedo ver las noticias después de comer?*”.
- **Muñeca Madre:** “*Pero tienes que hacer la tarea*”.
- **Muñeca O.:** “*Oh... Bueno. Listo, ya terminé mami*”.
- **Muñeca Madre:** “*¡Wow!, te comiste todo el pavito. Bueno, voy a lavar los platos*”.
- **Muñeca O.:** “*Bueno ya terminé mami, voy arriba a ver las noticias*”.
- **Muñeca Madre:** “*Sí, sí. Pero acuérdate que si dicen cosas malas tu vas a intercambiar el canal a Pepa u otra cosa*”.
- **O.:** *A mí me gusta Pepa.*
- **Muñeca O.:** “*Mami, justo ahora me antojó una comida. O leer algo*”.

- **Muñeca Madre:** *“Ve a leer, porque justo ahora vas a tener que hacer la tarea”.*
- **Muñeca O.:** *“Voy a leer en mi cuaderno porque dijeron que tengo que copiar en cursiva.*

Listo mami, ya terminé la tarea. ¡Si, al fin puedo salir a jugar!”

Niña J.

Historia 1: pesadilla

- **J.:** *No se me ocurre nada... No sé como hacer... No sé qué hacer... Es que yo no juego con muñecos.*
- **Muñeca J.:** *“¡Mamá, tuve una pesadilla!”*
- **Muñeca Madre:** *“Bueno, anda a tu cama”.*
- **Muñeca J.:** *“Oh...”* (con tristeza). Desplaza a J. hacia su habitación.

Historia 2: lastimadura de rodilla

- **J.:** *No sé cómo seguirla...*
- **Muñeca J.:** *“¡Mamá!, ¿me ponés una curita?”*
- **Muñeca Madre:** *“Sí, vamos”.*
- **J.:** *¿Cuál es el baño? ¿No tiene mueble?* Desplaza los muñecos hacia el baño. *¿Esto qué es? Hagamos que esto es una curita, aunque sea un cepillo.*
- **Muñeca Madre:** *“Toma, ya te la puse”.*
- **Muñeca J.:** *“Ahora sí, ¿qué hay para comer?”.*
- **Muñeca Madre:** *“Salchichas con puré”.*
- **J.:** *Y listo.*

Historia 3: dolor de estómago

- **Muñeca J.:** *“¡Mamá! ¡Tengo hambre! Me duele la panza”.*
- **Muñeca Madre:** *“Bueno... ¿querés comer un pedazo de torta?”*
- **Muñeca J.:** *“¡Sí! ¡Voy a comer queso! ¡Listo! Voy a seguir viendo tele”*
- **J.:** *Y listo.*

Niña C.

Historia 1: pesadilla

- **C.:** *No sé cómo seguir... No sé...* Desplaza a C. hacia la habitación de la madre. *Después mi mamá me dice que me vaya a mi cuarto y me voy a mi cuarto.* Desplaza a C. hacia su habitación y la acuesta en la cama.

Historia 2: lastimadura de rodilla

- **C.:** *No sé cómo seguir...* Desplaza a la madre y a C.; las ubica sentadas en la mesa de la cocina. *Y ahí empiezan a charlar... Cuando llego del cole, cuando como... mi mamá me pregunta cómo estuvo el cole.*

Historia 3: dolor de estómago

- **C.:** *No sé cómo seguir...*
- **Muñeca C.:** *“Voy a hacer la tarea”.* Desplaza a C. hacia el living y la sienta en la silla frente a la mesa, junto a un libro.
- **C.:** *Relata mientras juega con la madre: está lavando los platos. Y ahora los guarda. Ahora voy a ir al cuarto.* Desplaza a la madre hacia su habitación.
- **Muñeca C.:** *“Ya terminé la tarea”.* Desplaza a la madre hacia el living. *“Ahora va a ver cómo quedó la tarea...”.*
- **C.:** *Y se quedan ahí. Y ahora tiene hambre.* Desplaza los muñecos hacia la cocina. *Y listo.*