

PRAXIS

Revista de Psicología

Año 16 N° 26 II Semestre 2014



udp UNIVERSIDAD
DIEGO PORTALES

Facultad de Psicología
Santiago, Chile

PRAXIS

Revista de Psicología
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES
Año 16, No. 26, 2014

PRAXIS es una publicación editada por la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales
Grajales 1898, Santiago, Chile. Email: revista.praxis@mail.udp.cl; sitio web: www.praxis.udp.cl

Los artículos y reseñas publicados en Revista Praxis están indizados y/o resumidos en: *Red de editores de Revistas de Psicología Iberoamérica*; *Asociación Chilena de Revistas Científicas de Psicología*; *DIALNET*; *Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB (Electronic Journals Library)*; *Genamics JournalSeek*; *Latindex*; *NewJour. Electronic Journals & Newsletters*; *Philosophical Journals on the web*; *PsychSpider*; *WorldCat OCLC*.

2014 © Universidad Diego Portales

Todos los Derechos Reservados. Permitida su reproducción total o parcial indicando la fuente

Registro de Propiedad Intelectual No. 110.043

ISSN 0717-473X

Representante Legal

Carlos Peña González

Director Revista

Antonio Stecher

Editor Académico

Cristián Santibáñez Yáñez

Comité Consultivo

ELVIRA ARNAUX, Facultad de Humanidades, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

ANTONIA LARRAÍN, Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile

LENY SATO, Departamento de Psicología Social y del Trabajo, Universidad de Sao Paulo, Brasil

JAAN VALSINER, Departamento de Psicología, Universidad Clark Worcester, Massachusetts, Estados Unidos

FÉLIX VÁZQUEZ, Departamento de Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Comité Científico

LILIAN BERMEJO-LUQUE, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, España

PAULINA CHÁVEZ, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

DIEGO COSMELLI, Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

RODRIGO DE LA FABIÁN, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

ADRIANA KAULINO, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

JORGE LEIVA, Facultad de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, Chile

EDUARDO LLANOS, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

DANILO MARTUCELLI, Faculté des Sciences humaines et sociales, Universidad Paris Descartes–Sorbonne, Francia

CLAUDIA MUÑOZ, Departamento de Filosofía, Universidad de Concepción, Concepción, Chile

XIMENA OLIVOS, Departamento de Psicología, Universidad de Talca, Talca, Chile

LEILA DE LA PLATA CURY TARDIVO, Departamento de Psicología Clínica, Universidad de Sao Paulo, Brasil

HERNÁN PULIDO MARTÍNEZ, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá, Colombia

ANA VERGARA, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

Diseño Revista

OSCAR LERMANDA

Correspondencia, suscripción y ventas

REVISTA PRAXIS

Facultad de Psicología

Grajales 1898, Piso 3, Santiago, Chile. E-mail: revista.praxis@mail.udp.cl

Secretaría: margarita.bravo@udp.cl - Fono: 56-2-6768601 - Fax: 56-2-6762502

© 1999 Universidad Diego Portales. Todos los derechos reservados.

Ninguna parte o sección de esta publicación puede ser reproducida, copiada o transmitida a través de ningún medio, mecánico o electrónico, incluyendo el fotocopiado u otro sistema de almacenamiento de información, sin la autorización escrita de la Directora de la revista.

ISSN 0717-473-X

PRAXIS

Revista de Psicología



udp UNIVERSIDAD
DIEGO PORTALES

Facultad de Psicología
Santiago, Chile

PRAXIS

Revista de Psicología Año 16, N° 26 II Semestre 2014

CONTENIDO / CONTENTS

ARTÍCULOS

- 7 **Narrativas de ficción y de experiencia pasada en la interacción entre niños de distintas edades**
Fiction and past experience narratives in interaction between children of different ages
FLORENCIA ALAM, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina
CELIA RENATA ROSEMBERG, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina
- 31 **Versión argentina de la Escala de Habilidades Prosociales de Morales Rodríguez y Suárez Pérez (2011)**
Argentine version of the Prosocial Skills Scale by Morales Rodríguez and Suárez Pérez (2011)
SOFÍA AUNÉ, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina
FACUNDO ABAL, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina
HORACIO ATTORRESI, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- 49 **Alienação parental: avaliação psicológica e entendimento dinâmico**
Alienación parental: evaluación psicológica y comprensión dinámica
ADRIANA FREITAG DOS SANTOS, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Brasil
ELIANA PEREZ GONÇALVES DE MOURA, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Brasil
- 71 **La víctima de abuso sexual infantil versus el sistema de protección a la víctima: Reflexiones sobre la victimización secundaria**
The victim of sexual child abuse versus the victim's protection system: reflections about secondary victimization
CRISTÓBAL GUERRA, Escuela de Psicología, Universidad Santo Tomas, Viña del Mar, Chile
CARLOS BRAVO, Escuela de Psicología, Universidad Viña del Mar, Chile

85 **Ecos dialógicos del paciente en una psicoterapia supervisada: Interjuego relacional de paciente, terapeuta y supervisor**

Dialogic echoes of the patient in a supervised psychotherapy: relational interplay between the patient, therapist and supervisor

CECILIA DE LA CERDA PAOLINELLI, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

CLAUDIO MARTÍNEZ GUZMÁN, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

ALEMKA TOMICIC SUÑER, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

113 **Instrucciones para los autores, cesión de derechos, conflicto de interés, declaración ética**

NARRATIVAS DE FICCIÓN Y DE EXPERIENCIA PASADA EN LA INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS DE DISTINTAS EDADES

FICTION AND PAST EXPERIENCE NARRATIVES IN INTERACTION BETWEEN CHILDREN OF DIFFERENT AGES

FLORENCIA ALAM

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Buenos Aires, Argentina
florenciaalam@gmail.com

CELIA RENATA ROSEMBERG

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Buenos Aires, Argentina
crrosem@hotmail.com

Recibido: 15-09-2014. **Aceptado:** 03-01-2015.

Resumen: El presente trabajo tiene por objeto el estudio del proceso de construcción interaccional de narrativas de ficción y de experiencia pasada producidas por díadas de niños de 4 y 12 años que viven en barrios urbano marginados de la provincia de Buenos Aires, Argentina. El corpus de datos analizado incluye 40 narrativas, 20 de ficción y 20 de experiencia pasada producidas por 20 díadas de niños de 4 y 12 años. Para el análisis de los datos se empleó de forma heurística el sistema de categorías de los roles narrativos desarrollado en un estudio previo por Alam (2015). Los resultados mostraron que para construir una narrativa los niños pequeños adoptaban roles de *narrador* o de *audiencia* y los niños mayores roles de *narrador*, *tutor* o *audiencia*. La comparación entre los distintos tipos de narrativas puso de manifiesto que, mientras que en las narrativas de ficción los niños mayores tendían a adoptar en la mayoría de los casos roles de *tutor*, en las narrativas de experiencia pasada el rol mayormente asumido era el de *narrador*. La importancia de estudiar los relatos producidos por niños pequeños en interacción con niños de distintas edades cobra especial relevancia en el marco de investigaciones previas (Stein y Rosenberg, 2012) que mostraron que en poblaciones urbano-marginadas y en comunidades indígenas las interacciones entre niños de distintas edades dan lugar al aprendizaje y el desarrollo infantil.

Palabras clave: Narrativas, interacciones entre niños, roles narrativos, poblaciones urbano-marginadas.

Abstract: This paper aims to study the interactional construction of fictional accounts

and past experience narratives that 4-year-old and 12-year-old children from marginalised urban populations in Argentina produced together. The data corpus consist of 40 narratives, 20 fictional accounts and 20 past experience narratives, produced by dyads of 4 and 12 year-old children. For the data analysis a system of categories of the narrative roles developed in a previous study (Alam, 2015) was heuristically employed. The results showed that in order to construct a narrative the 4-year-old children adopted roles of narrator or audience and the older children roles of narrator, tutor or audience. The comparison between the different types of narratives revealed that, while in the fictional narratives older children tended to adopt in most cases tutor roles, in the past experience narratives the narrator role was mostly assumed. The relevance of studying the narratives produced by young children interacting with older children lies in the results of previous studies (Stein y Rosemberg, 2012) which reported that in marginalised urban populations interactions between children of different ages can lead to learning and child development.

Key words: Narratives, interactions between children, narrative roles, marginalised urban populations.

1. Introducción

EL PRESENTE TRABAJO tiene por objeto el estudio del proceso de construcción interaccional de narrativas de ficción y de experiencia pasada producidas por díadas de niños de 4 y 12 años que viven en barrios urbano marginados de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

El análisis de la interacción en el proceso de construcción de narrativas ha sido abordado por numerosos estudios que desde una perspectiva psicolingüística y sociocultural (Nelson, 1996, 2007), se ocuparon de la producción de narrativas infantiles en situaciones de interacción niño adulto (Fivush & Haden, 2005; Fivush, Haden & Reese, 2006; Haden, Haine & Fivush 1997; Melzi, 2000; Sparks, Carmiol & Ríos, 2013, entre otros). Estos estudios analizaron las estrategias mediante las cuales los adultos proporcionan un andamiaje (Bruner, 1986) a la narrativa infantil (Brown & Bellugi, 1964; Nelson, 1977; Snow & Ferguson, 1977).

Algunas de estas investigaciones han estudiado cómo los diferentes estilos maternos de interacción conllevan diferencias en la producción del relato infantil (Fivush, 1991, 2007; Peterson & McCabe 1991, 2004; Reese, Haden & Fivush, 1993). Los resultados pusieron de manifiesto que los estilos maternos de interacción más elaborados, en los que el adulto hace más preguntas, realiza mayores descripciones y proporciona mayor cantidad de detalles sobre el evento, permiten que los niños recuerden más información, produzcan narrativas más coherentes y extensas y utilicen un número mayor de evaluaciones.

Melzi, Schick y Kennedy (2011) compararon los estilos maternos de madres peruanas y anglosajonas de sectores medios en dos contextos narrativos, una narración de experiencia pasada y la lectura de un libro de imágenes. En las narraciones de experiencia personal identificaron dos estilos, un estilo *constructor*, que se caracterizaba tanto por solicitar como por brindar información, y un estilo *extractor*, en el que las madres se focalizaban exclusivamente en solicitar información. Por su parte, en las situaciones de lectura de cuentos encontraron un estilo *narrador*, que se caracterizaba por proporcionar la información del relato, y un estilo *constructor* en el que las madres empleaban preguntas que les permitían a los niños coconstruir el relato. Los resultados mostraron que mientras que las madres anglosajonas tendían a adoptar un estilo *constructor* tanto en las narrativas de experiencia pasada como en las de ficción, las madres peruanas adoptaban en la mayoría de los casos un estilo *extractor* en las narrativas de experiencia pasada, dando lugar a que los niños narraran, y un estilo *narrador* en las narrativas de ficción ubicando al niño en el lugar de audiencia. Como sostienen las autoras, es posible que esta diferencia en los estilos adoptados en cada contexto se atribuya al grado de conocimiento y experticia que demanda cada tipo de narrativa. Mientras que en las narrativas de experiencia pasada el foco es la representación de conocimiento que posee el niño acerca de la experiencia que vivió, la lectura de cuentos demanda una mayor competencia narrativa, dando lugar a que el narrador más experimentado, en este caso la madre, tome el control de la interacción.

Las investigaciones mencionadas, llevadas a cabo con poblaciones de sectores medios, se focalizaron en la interacción entre la madre y el niño porque tomaron como referencia el modelo predominante en las familias de estos sectores sociales, según el cual la díada madre-niño constituye el núcleo del desarrollo. Sin embargo, otros trabajos que estudian el aprendizaje infantil en grupos indígenas y urbano-marginados (Rogoff, 1993, 2003; Rosemberg, Stein & Alam, 2013; Stein & Rosemberg, 2012) han señalado que en estos contextos culturales las interacciones entre niños de distintas edades tienen una importante relevancia para el desempeño y el desarrollo de los pequeños.

Por su parte, las interacciones entre niños han sido ampliamente abordadas en el marco de la psicología sociocultural (Coll, 1991; Fawcett & Garton, 2005; Forman & Cazden, 1984; Mashburn, Justice, Downer & Pianta, 2009, entre otros). En su mayoría los estudios en este marco se centraron en la interacción y en la forma de colaboración que se produce durante la resolución de un problema.

Aun cuando en muchas de estos estudios las tareas conllevan intercambios

verbales entre los niños para arribar a la resolución, en ellos no se tomó como objeto de análisis el proceso de negociación que se produce en la interacción (Givón, 1994) como así tampoco los recursos lingüísticos y de otros campos semióticos (Goodwin, 2000) que se ponen en juego en esa negociación.

Sin embargo, otros estudios realizados desde la perspectiva del análisis de la conversación (Goodwin & Heritage, 1990; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Sindell & Stivers, 2013; Tuson, 1995) han puesto de manifiesto la importancia de atender al proceso de negociación que se lleva a cabo en las situaciones de interacción. En esta perspectiva se concibe a la conversación como una forma de discurso organizada a partir de la alternancia de turnos. Los turnos no se suceden de forma aleatoria, sino que se estructuran a partir de la conformación de una secuencia (Tuson, 1995). Como sostienen Goodwin y Heritage (1990), en una interacción cada participante analiza las acciones de los otros para poder producir acciones que respondan a las realizadas previamente y que a la vez proyecten nuevas acciones.

En esta línea, Sinclair y Clouthard (1975) analizaron la secuencia conversacional típica de los intercambios escolares. Estos autores describieron una estructura tripartita: un movimiento de iniciación, un movimiento de respuesta y un movimiento complementario. Un participante –generalmente el maestro– inicia proporcionando o recabando información, un participante –generalmente un niño– responde y otro participante –generalmente el maestro– comenta la respuesta o evalúa su aceptabilidad o corrección. La definición de cada movimiento como iniciación, respuesta o movimiento complementario depende de su relación con la estructura del intercambio y, a su vez, informa a los participantes sobre cómo se espera que siga secuencialmente el discurso.

Una serie de trabajos que, desde el análisis de la conversación, analizaron las narrativas producidas en interacciones entre adultos han mostrado la importancia de atender a la construcción interaccional de los relatos (Goodwin, 1984, 2007; Goodwin, 1997; Mandelbaum, 2013). Así por ejemplo, Goodwin (1984) estudió la organización interactiva que se desplegaba entre los participantes durante la narración de un evento por parte de uno de ellos. En un registro video-filmado de una cena en la que participaban 4 adultos, Goodwin analizó los roles narrativos que adoptaban cada uno de los participantes considerando las acciones que realizaba cada participante en relación con las que realizaban los otros. Identificó un rol de *narrador*; un rol de *audiencia-destinatario*, caracterizado por ser a quién el narrador se dirigía, y por mantener la mirada dirigida al narrador, mostrando así su atención; y un rol de *audiencia-no destinatario*, que si bien participaba de la interacción no recibía la mirada del narrador, y su atención estaba fo-

calizada en otras actividades. El estudio mostró, a través del análisis de las acciones que llevaban a cabo cada uno de los participantes, que la narración no era solo realizada por el hablante, sino a partir de una negociación entre todos los participantes de la interacción. En efecto, la manera en la que el narrador articulaba su habla y se posicionaba corporalmente permitía diferenciar segmentos, y funcionaba de guía para las acciones que llevaban a cabo los participantes. A su vez, la dirección de la mirada de la audiencia y las acciones que ésta realizaba funcionaban como indicadores para el narrador de la atención que estaba recibiendo su relato, y de esa manera podía estructurar su narrativa.

Los estudios que analizaron las narrativas entre niños se han focalizado en su mayoría en narrativas producidas entre niños de la misma edad (Alam & Rosenberg, 2014; Hayes & Casey, 2002; Küntay, 2009; Nicolopoulou, 2002, 2008; Preece, 1987; Umiker-Sebeok, 1979). Pocos estudios han atendido a las narrativas producidas entre niños de distintas edades (Alam & Rosenberg, 2013; Rosenberg, Silva & Stein, 2011; Alam, 2015). Así, por ejemplo, Rosenberg, Silva y Stein (2011) estudiaron las narrativas de experiencia pasada producidas por niños de 4 años de poblaciones urbano marginadas en situaciones naturales. Los resultados mostraron un elevado número de narrativas producidas en el marco de conversaciones entre niños de distintas edades.

En un trabajo previo (Alam, 2015) analizamos el proceso de construcción interaccional de narrativas de ficción por parte de díadas integradas por niños de 4 y 12 años de poblaciones urbano marginadas de Buenos Aires, Argentina. Los resultados mostraron que los niños adoptaban diferentes roles narrativos que se configuraban a partir de una yuxtaposición de campos semióticos –verbales, gestuales y proxémicos–. Los niños pequeños adoptaban el rol de *narrador* o el rol de *audiencia*, mientras que los niños mayores asumían roles de tutor, *narrador* o *audiencia*. En la mayoría de los casos el niño mayor adoptaba el rol de *tutor* y el niño pequeño el rol de *narrador* dando lugar a la construcción conjunta del relato. Sin embargo, en algunos casos tanto el niño mayor como el niño pequeño asumían roles de *narrador*. En estas situaciones la relación asimétrica entre el niño de 12 años y el pequeño generaba que el niño mayor impusiese su relato no dando lugar a que el niño pequeño narrara.

En el presente trabajo nos proponemos ampliar el análisis del proceso de construcción interaccional entre niños de distintas edades considerando para ello los roles narrativos que adoptan los niños mayores y los pequeños en narrativas de ficción y en narrativas de experiencia pasada.

2. Metodología

2.1. *Corpus*

El corpus de datos analizado incluye 40 narrativas, 20 de ficción y 20 de experiencia pasada producidas por 20 díadas de niños de 4 y 12 años que concurren a una escuela de Provincia de Buenos Aires, Argentina. Todas las narrativas se basaron en una visita a un museo etnográfico que todos los niños realizaron conjuntamente.

Cabe señalar que el diseño de esta investigación se llevó a cabo en el marco de la implementación de un programa de niños tutores en alfabetización. Debido a ello, los niños pequeños y los niños mayores se conocían previamente a la situación de elicitación de la narrativa.

Los niños que participaron en este estudio viven en poblaciones en situación de pobreza. Se trata de poblaciones caracterizadas por la presencia de viviendas precarias, pequeñas y con infraestructura insuficiente. Las familias que las conforman son migrantes recientes o descendientes de migrantes provenientes de provincias del norte de Argentina o de países limítrofes y/o cercanos, principalmente, Bolivia, Paraguay y Perú.

2.2. *Obtención de la información empírica*

Dos días después de visitar el museo etnográfico los niños produjeron la narrativa de experiencia pasada y una semana más tarde la narrativa de ficción. Las narraciones producidas en parejas fueron video-grabadas por la investigadora en un aula de la escuela. Los niños se sentaban uno al lado del otro y la investigadora se ubicaba de frente a ellos. Atrás de la investigadora se encontraba, a la vista de los niños, una cámara fija que permanecía prendida desde que ingresaban a la sala hasta que se iban.

Para la producción de las narrativas de experiencia pasada la investigadora les entregaba a los niños una hoja y lápices y les pedía que pensaran y dibujaran lo que habían hecho en el museo. Luego la investigadora se retiraba para que ellos pudieran pensar y dibujar, y les solicitaba que, al terminar, la llamaran. Una vez que los niños la llamaban, la investigadora les preguntaba qué habían dibujado. A continuación, guardaba los dibujos y les pedía que le contaran qué habían hecho en el museo.

Para la producción de las narrativas de ficción los niños recibían una secuencia de imágenes especialmente diseñada que recuperaba el contexto del museo etnográfico al que habían asistido. Al igual que en las narrativas de experiencia pasada, la investigadora, luego de entregarles la secuencia de

imágenes, se retiraba de la sala y regresaba cuando los niños la llamaban. Una vez que la llamaban, la investigadora escuchaba el relato con las imágenes a la vista tanto de los niños como de ella sin realizar preguntas.

La secuencia de imágenes narra la historia de dos niños, uno grande y otro pequeño que van de visita a un museo etnográfico. En el museo los dos niños observan los objetos, el niño más grande se detiene a mirar una vasija y el pequeño una máscara. Al niño pequeño se le ocurre una idea: toma la máscara, se la pone y asusta a su compañero. Luego se saca la máscara y ambos se ríen de la broma del pequeño. Una maestra llega y reta al niño pequeño por tocar los objetos del museo.

2.3. Transcripción

Las video-grabaciones fueron transcritas para su análisis, realizando una desgrabación literal de los archivos de audio. Los registros fueron complementados con la información del contexto situacional y con la descripción de los comportamientos no verbales registrados en los videos. Las transcripciones se realizaron de acuerdo a las codificaciones que se presentan en el anexo 1.

2.4. Análisis de la información empírica

Se empleó de forma heurística el sistema de categorías de los roles narrativos desarrollado en un estudio previo por Alam (2015). Dicho sistema se elaboró de forma cualitativa a través de un análisis inductivo que combina el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) con herramientas del Análisis de la Conversación (Goodwin 1984, 2007; Sacks et al., 1974).

Los roles narrativos adoptados por los niños mayores y los pequeños fueron luego cuantificados con el objeto de conocer su distribución en el corpus.

A continuación se presenta el sistema de categorías empleado para el análisis de la información empírica:

Sistema de categorías

1. Rol de *tutor*: Se consideró a un niño como *tutor* en los casos en los que el niño iniciaba las secuencias por medio de elicitaciones. Asimismo, el niño-*tutor* se valía de diversos tipos de intervenciones –retroalimentaciones, expansiones, y reparaciones– para andamiar la elaboración

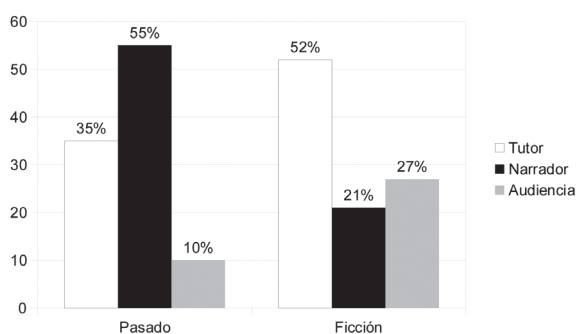
de una narrativa por parte de su interlocutor. La posición corporal, así como la mirada del *tutor*, se dirigían al *narrador*.

2. Rol de *narrador*: Se consideró que un niño adoptaba el rol *narrador* en los casos en los que aportaba de forma verbal información sobre el relato. Asimismo las preguntas realizadas por el niño-*narrador* eran preguntas de tipo confirmatorio relacionadas a información que el había presentado. Se las consideró, entonces, como recursos para mantener la atención de la audiencia. La posición corporal, así como la mirada del niño *narrador*, se dirigían a la *audiencia*.
3. Rol de *audiencia*: Se consideró que un niño adoptaba el rol de *audiencia* en los casos en los que el niño mostraba interés y atención a la narrativa a través de indicadores tales como el mantenimiento de la mirada al *narrador* y/o a lo señalado por éste; una posición corporal próxima al *narrador* y al libro; gestos deícticos, icónicos y de énfasis y la formulación de comentarios relacionados con el relato.

3. Resultados

El análisis de las interacciones entre los niños mayores y los pequeños en la elaboración de las narrativas puso de manifiesto que para construir una narrativa los niños pequeños adoptaban roles de *narrador* o de *audiencia* y los niños mayores roles de *narrador*, *tutor* o *audiencia*. Al comparar los roles adoptados en los distintos tipos de narrativas –de ficción y de experiencia pasada– se encontraron diferencias en función del tipo de narrativa, tal como se muestra en los gráficos 1 y 2.

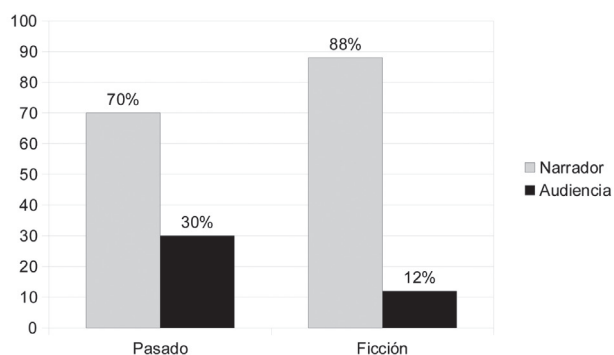
Gráfico 1. Roles adoptados por los niños mayores en las narrativas de ficción y de un evento pasado.



El Gráfico 1 pone en evidencia que en las narrativas de un evento pasado los niños mayores asumían en mayor medida roles de *narradores* (55%), en menor medida roles de *tutores* (35%) y en un porcentaje muy reducido roles de *audiencia* (10%). Por su parte, en las narrativas de ficción los niños mayores adoptaban en mayor medida el rol de *tutor* (52%), en segundo lugar el rol de *audiencia* (27%) y en menor medida el rol de *narrador* (21%).

A continuación, en el gráfico 2 se presentan los roles asumidos por los niños pequeños en ambos tipos de narrativas.

Gráfico 2. Roles adoptados por los niños pequeños en las narrativas de ficción y de un evento pasado.



Como se muestra en el Gráfico 2, los niños pequeños asumían en ambas narrativas el rol de *narrador* y en menor medida el rol de *audiencia*. Sin embargo, en las narrativas de ficción el rol de *narrador* era adoptado en un porcentaje más elevado (88%) que en las narrativas de un evento pasado (70%).

Con el objeto de comprender las diferencias en los roles adoptados en cada tipo de narrativa se realizó un análisis cualitativo de la construcción interaccional de cada tipo de narrativa por una misma díada. En el primer ejemplo se presenta la narrativa de experiencia pasada realizada por Mía (4 años) y Abril (12 años).

Ejemplo 1: Mía (4 años) y Abril (12 años)

1 INVESTIGADORA: qué hicieron en el museo/

2 MÍA: a mí me gustó::: la bolsita

3 INVESTIGADORA: la/
 4 MÍA: la bolsita la que está (.) eso:: con semillas para comer ^{imagen 1}
 5 INVESTIGADORA: a:: la bolsita
 6 ABRIL: y vimos en una vidriera el arma de los aborígenes
 7 INVESTIGADORA: m::::
 8 ABRIL: lo primero nos organizamos allá cerca de los baños de ahí nos juntamos en
 9 grupo y subimos para arriba y nos decían que cuando estábamos subiendo la
 escalera que los
 10 indios hacían a cada rato eso de subir y bajar la montaña para ir a cultivar ^{imagen 2}
 11 INVESTIGADORA: m::::
 12 ABRIL: después qué más/
 [a MÍA-----]
 13 MÍA: nos fuimos
 14 ABRIL: después nos fuimos ya/ ^{imagen 3}
 15 MÍA: ((asiente))
 16 ABRIL: o qué hicimos/ nos sentamos en el piso y nos mostró- empezaban a mostrar
 [a MÍA-----] [a INVESTIGADORA-----]
 17 imágenes de lo que hacían los indios (.) había como un como una cosa que era así
 18 ((mueve la mano derecha formando un semicírculo sobre la mesa)) que tenía
 que era para
 19 enganchar las cosas en la llama
 20 INVESTIGADORA: m:::::
 21 ABRIL: después teníamos que ir a subir las escaleras para ir a ver una vidriera y en
 22 una vidriera había una señora que estaba cultivando ((mueve la mano hacia
 adelante con el puño 23 cerrado como si tirara algo)) me parece que tiraba las
 semillas algo así (.) nada más /
 [a INVESTIGADORA] [a MÍA]
 24 MÍA: no ((niega))
 25 ABRIL: no querés contar nada vos/
 26 MÍA: ((sonríe)) m:\m:\ ((niega)) ^{imagen 4}
 27 ABR: no/ (.) bueno nada más me parece
 [a MÍA----] [a INVESTIGADORA]



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

En el intercambio entre Mía y Abril, Mía, la niña pequeña, inicia el relato dirigiendo la mirada a la investigadora y contando qué le gustó del museo –línea 2, a mí me gustó:: la bolsita–. Abril continua narrando los objetos que vieron –línea 6, y vimos en una vidriera el arma de los aborígenes–. El conector aditivo “y” con el que Abril introduce su emisión permite pensar que se trata de una continuación del relato iniciado por Mía y no de una narrativa independiente. En este sentido, es interesante que en la línea 8 la niña mayor retrocede en el tiempo para iniciar el relato en el comienzo del evento –lo primero nos organizamos allá cerca de los baños–. Es posible pensar que la elección por comenzar manteniendo el tema –los objetos que vieron– iniciado por Mía, y solo después organizar el relato temporalmente, esté relacionado con no desacreditar la narrativa de Mía. De esta manera Abril acepta la organización propuesta por la niña pequeña, pero luego propone otra manera de estructurar el relato.

En esta primera parte del intercambio es posible observar ciertos indicadores que permiten pensar que ambas niñas adoptan el rol de *narrador*. En primer lugar, cada una aporta información sin que la otra niña la haya elicited; en segundo lugar, ambas dirigen la mirada a la niña que tiene el turno de habla, y a su vez aquella que narra dirige la mirada a la investigadora. Sin embargo, en la línea 12 se produce un cambio, Abril se dirige a Mía elicitando información –después qué más/–. Mía responde –nos fuimos–. Abril, entonces, repite la emisión de Mía en un tono ascendente que cuestiona la información proporcionada por la niña –después nos fuimos ya/–, Mía reafirma su emisión –((asiente))–. La niña mayor vuelve a cuestionar la afirmación de Mía, preguntando por lo que hicieron –o qué hicimos/–, pero, sin dejar tiempo para que la niña responda, se dirige a la investigadora y narra las acciones que realizaron –nos sentamos en el piso–. Si bien se podría pensar que en esta secuencia Abril adopta un rol de *tutora*

en tanto que busca elicitación de información por parte de Mía, cabe señalar que la pregunta con la que elicitación de información es muy general. En este sentido, la pregunta parecería estar destinada a otorgarle el turno de habla a la niña con el objeto de construir una narrativa en colaboración, y no en andamiar el relato de Mía. Esto también permitiría explicar el hecho de que frente a la respuesta de Mía que parecería dar por concluida la narrativa sobre el evento pasado, Abril no continúa intentando elicitación de información sino que prosigue con el relato.

Abril mantiene el turno de habla narrando las actividades del museo. En la línea 24 vuelve a dirigirse a Mía otorgándole, a través de una pregunta, el turno de habla –nada más/–, pero Mía no toma el turno. A continuación, la pregunta que formula Abril en la línea 26 –no querés contar nada vos/– permite pensar, en consonancia con lo señalado anteriormente, que no se trata de un intercambio entre una *tutora* y una *narradora*, sino entre dos *narradoras*. En efecto, Abril no elicitación de información particular, sino que le pregunta a la niña si no quiere aportar información a la narrativa.

Cabe señalar que si bien se produce una situación desigual en la cantidad de información que aporta cada una de las niñas, Mía no parece cuestionar esta situación. En efecto, la niña pequeña no interrumpe el relato de Abril, le dirige todo el tiempo la mirada, y en el final del intercambio, cuando decide no continuar el relato –línea 27–, le sonríe a la niña mayor –imagen 4–. Es posible pensar que Mía fluctúa entre un rol de *narradora* y un rol de *audiencia*. Comienza adoptando un rol de *narradora*, tal como se señaló al comienzo del análisis, pero a medida que transcurre el relato parece interesarse más por lo que cuenta su compañera. Abril, sin embargo, no parece adjudicarle el rol de *audiencia*, sino el de *narradora*, ya que le dirige la mirada a Mía para otorgarle el turno de habla, y a la investigadora-audiencia para narrar el evento pasado.

En este sentido, cabe pensar que la menor participación de Mía en el relato no está dada porque Abril no le permita narrar, sino porque Mía está interesada en escuchar la narrativa de Abril. En efecto, el mantenimiento de la mirada a Abril –imagen 2– da cuenta de un interés por el relato. Asimismo, cabe señalar que la niña mayor muestra interés en narrar su experiencia, ya que despliega una narrativa detallada, con diversos recursos verbales que le permiten organizar las secuencias temporales, así como movimientos cinéticos que generan un relato más interesante para la audiencia.

Como se muestra en el ejemplo 2, a diferencia del relato de experiencia pasada, en la narrativa de ficción Abril, la niña mayor, adopta el rol de *tutora*.

Ejemplo 2: Mía (4 años) y Abril (12 años)

- 1 ABRIL: había dos nenes (0.1) decí (0.1) había =dos nenes=
 2 MÍA: °=nenes=°
 3 ABRIL: que estaban yendo a un museo (0.1) que estaban =yendo a un museo=
 4 MÍA: °=al museo=°
 5 ABRIL: ((pasa la hoja)) entraron a una sala (0.1) entraron a una sala
 6 MÍA: y vieron ((señala al niño mayor)) una máscara\ (.) y ((señala la vasija)) una vasija\ imagen 5
 7 ABRIL: y éste ((señala al niño mayor)) se asustó/
 8 MÍA: ((asiente))
 9 ABRIL: con la /
 10 MÍA: máscara
 11 ABRIL: y el otro ((señala al niño pequeño)) no sabía que era/ ((señala la vasija)) (0.1)
 12 qué/ era ((señala reiteradas veces la vasija))
 13 MÍA: vasija
 14 ABRIL: ((pasa la hoja)) y después leyó leyó y supo que era ((señala la vasija))
 15 MÍA: una vasija
 16 ABRIL: después no le dio más miedo ((señala la máscara)) (.) la/ (0.1) qué/ es esto
 17 MÍA: máscara ((apoya el mentón sobre la mano)) imagen 6
 18 ABRIL: ((pasa la hoja)) el más chiquito agarró y se puso ((señala la máscara))
 19 MÍA: la máscara
 20 ABRIL: ((pasa la hoja)) para darle un gran susto a/ ((señala al niño mayor)) (0.1) qué/ era él
 21 MÍA: {la mano le tapa la boca} el hermano
 22 ABR: ((pasa la hoja)) se la puso y el hermano ((señala al niño mayor)) qué/ hizo (0.2) gritó grito/
 23 MÍA: ((asiente))
 24 ABR: ((pasa la hoja)) y acá qué/ dijo (0.1) ah eras vos (.) si era yo (.) y qué/ hicieron
 25 MÍA: se rieron
 26 ABRIL: ((pasa la hoja)) qué le dijo ((señala a la maestra)) la profesora (.) hay cosas que se
 27 pueden tocar y otras/
 28 MÍA: no
 29 ABRIL: y qué le dijo él/ ((señala al niño pequeño))
 30 MÍA: yo no fui
 31 ABRIL: y nada más no/



Imagen 5



Imagen 6

Abril, al adoptar el rol de *tutora*, conduce la narrativa a partir de la elicitación de la información por parte de Mía. La niña mayor inicia las secuencias a través del empleo de un tono ascendente y gestos deícticos –línea 7–, y controla los tiempos del relato a través del pasaje de las imágenes. Por su parte, Mía responde proporcionando la información solicitada –línea 10–. Sin embargo, es posible observar cambios en el modo que emplea Abril para elicitación de la información. Mientras que en la primera secuencia Abril busca que Mía repita la información proporcionada previamente por ella –línea 1–, en las secuencias siguientes emplea un tono ascendente que tiene por objeto que Mía complete la información –línea 7–, así como el uso de gestos deícticos que señalan los referentes que Mía debe nombrar. La niña mayor emplea este tipo de intervenciones durante la mayor parte del intercambio. Sin embargo hacia el final del relato sus preguntas adoptan un formato más abierto –línea 24– que le permiten a la niña pequeña aportar mayor cantidad de información.

Es posible pensar que los cambios observados en las estrategias de elicitación de Abril estén relacionados con cambios en el modo de participación de Mía. En efecto, al comienzo del intercambio, cuando la *tutora* busca que la niña pequeña repita la información, Mía primero no responde –señalado en la transcripción por la pausa de Abril (0.1)– y cuando, después de la indicación de Abril de que repita –línea 1–, repite solo una parte de la intervención de la *tutora* y lo hace en un tono casi inaudible –marcado en la transcripción por el signo ° °–. En la secuencia siguiente, a pesar del intento de Abril para que Mía vuelva a repetir, la niña pequeña aporta información nueva –línea 6–. Al hacerlo, Mía introduce su intervención con un conector aditivo que marca continuidad con la intervención anterior de Abril y emplea gestos deícticos que dan cuenta de un mayor involucramiento en la narrativa –imagen 5–. Esto parece dar lugar a un cambio en el modo de intervenir de Abril que ya no busca que la niña pequeña repita

la información, sino que, como ya se señaló, emplea un tono ascendente que tiene como fin que Mía complete la información. Sin embargo, en las secuencias siguientes la participación de Mía se va reduciendo. En efecto, primero tarda en responder a las elicitaciones de Abril –línea 11–, luego cambia su posición corporal, apoya el mentón sobre la mano –imagen 6–, y por último en la línea 23 no aporta la información solicitada por Abril sino que responde de forma no verbal. Es interesante que en la secuencia siguiente Abril vuelve a modificar el modo de elicitar la información empleando una pregunta abierta –línea 24, y qué/ hicieron–. En este sentido, si se considera la disminución en la participación de Mía y el interés previo por aportar información de un modo más autónomo y no repitiendo las intervenciones de la *tutora*, es posible pensar que el cambio en la estrategia de Abril tenga por objeto lograr captar el interés de la pequeña. El cambio parece tener efecto ya que Mía vuelve a mostrar interés en el relato respondiendo verbalmente y aportando información.

En el caso de la otra díada analizada –Priscila (4 años) y Aylén (12 años)– también es posible observar diferencias en los roles adoptados por los niños en los dos tipos de narrativas. Mientras que en la narrativa de experiencia pasada, la niña mayor adopta un rol de *tutora*, en la narrativa de ficción asume un rol de *audiencia*. Sin embargo, tal como se muestra en los intercambios a continuación, los roles asumidos por la niña mayor muestran cambios a lo largo del intercambio.

Ejemplo 3: Priscila (4 años) y Aylén (12 años). Narrativa de experiencia pasada

- 1 INVESTIGADORA: qué hicieron en el museo /
- 2 AYLÉN: qué había en el museo / qué vimos / te acordás/ ^{imagen 7}
- [a PRISCILA]
- 3 PRISCILA: ::: la sal los collares el coso para tejer
- 4 INVESTIGADORA: ajá
- 5 PRISCILA: y también una caracola
- 6 AYLÉN: y qué pasaba con la caracola / qué hacía /
- [a PRISCILA]
- 7 PRISCILA: te la ponés xxx si te lo pones en los oídos se escucha el mar
- 8 INVESTIGADORA: buenísimo (.) y qué mas hicieron /
- 9 AYLÉN: la chica nos explicó cómo:: que se trasladaban de un lugar a otro ^{imagen 8}
- [a INVESTIGADORA]
- 10 INVESTIGADORA: ajá
- 11 AYLÉN: que no se quedaban que iban a otras tierras e intercambiaban objetos (.)
- [a INVESTIGADORA]
- 12 qué objetos/ qué intercambiaban te acordás /
- [a PRISCILA]

13 PRISCILA: la comida (.) y con los camellos daban una campana para que para que:: que todos 14 los que para que todas las llamas le sigan

15 AYLÉN: m::j\ las llamas llevaban los objetos

[a PRISCILA]

16 INVESTIGADORA: y algo más hicieron/

17 AYLÉN: ella estuvo dibujando cuando pasamos por las vidrieras dibujaba lo que más le gustaba 18 primero buscábamos los materiales y después los dibujábamos

[a INVESTIGADORA]



Imagen 7

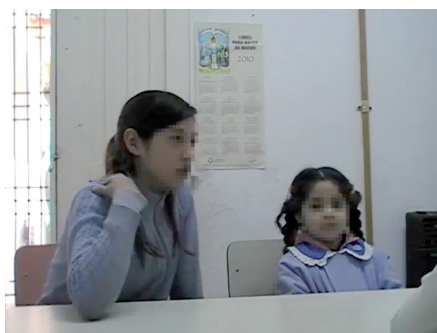


Imagen 8

Como se pone de manifiesto en el intercambio, Aylén comienza adoptando un rol de *tutora*, que se pone en evidencia en la elicitación de información y en la posición corporal dirigida a la niña pequeña –imagen 7–. En el turno 2 Aylén reformula la pregunta de la investigadora –línea 1, qué hicieron en el museo/– dirigiéndose a la niña pequeña –te acordás /–. Al hacerlo focaliza la pregunta no en qué hicieron sino en qué vieron –línea 2, qué había en el museo / qué vimos–, elicitando así una enumeración. Priscila responde enumerando los objetos del museo –línea 3, e::: la sal los collares el coso para tejer–. Aylén, luego, elicitaba una descripción de uno de los objetos nombrados por Priscila –línea 6, y qué pasaba con la caracola / qué hacía /–.

En la línea 9 es posible observar un cambio en las intervenciones de Aylén. En efecto, cuando la investigadora pide más información sobre las acciones realizadas en el museo, es Aylén la que responde aportando la información –línea 9, la chica nos explicó cómo se trasladaban–. Para ello, la niña mayor cambia la posición corporal, dirigiéndose a la investigadora-audiencia –imagen 8–. Luego vuelve a elicitación una enumeración de objetos por parte de Priscila –línea 12, qué objetos/ qué intercambiaban te acordás/–. Priscila responde proporcionando la información solicitada –línea 13, la comida (.) y con los camellos daban una campana para que para que:: que todos los que para que todas las llamas le sigan–. Aylén retroalimenta la

respuesta reorganizando la información brindada por la niña –línea 15, las llamas llevaban los objetos–. A continuación, la investigadora vuelve a pedir información sobre el museo y, nuevamente, Aylén responde proporcionando la secuencia de acciones –línea 17, ella estuvo dibujando cuando pasamos por las vidrieras dibujaba lo que más le gustaba primero buscábamos los materiales y después los dibujábamos–.

El intercambio entre Priscila y Aylén permitiría dar cuenta de un interés por parte de la niña mayor por relatar el evento pasado, aún cuando busca elicitación la participación de la niña pequeña. En efecto, a pesar de adoptar un rol de tutora, es Aylén la que organiza temporalmente el relato narrando la sucesión de acciones y busca que la niña pequeña aporte únicamente descripciones.

Por su parte, en la construcción de una narrativa de ficción Aylén adopta un rol de *audiencia* y Priscila un rol de *narradora*.

Ejemplo 3: Priscila (4 años) y Aylén (12 años). Narrativa de ficción

1 PRISCILA: un día soleado había unos chicos que estaban por visitar el museo ((pasa la hoja))

2 después y después (.) e::: encontraron cosas en el museo ^{imagen 9}

3 AYLÉN: como qué/ cosas

4 PRISCILA: el chico más chiquitín encontró una máscara (.) y el más grande encontró una vasija

5 ((pasa la hoja)) y después se quedaron todo un ratito a ver a ver todas unas cositas más ((pasa la 6 hoja)) acá este nene ((señala al niño pequeño)) se quería probar la máscara ((pasa la hoja)) 7 después el otro niño más grande asustó al niño más chiquito ((pasa la hoja)) y después se rieron y 8 hicieron carcajadas .

9 INVESTIGADORA: ((ríe))

10 AYLÉN: ((ríe))

11 PRISCILA: ((pasa la hoja)) y después la profesora le le reto

12 AYLÉN: y qué/ le dijo

13 PRISCILA: le dijo que no se tiene que tocar las cosas



Imagen 9

En el intercambio entre Priscila y Aylén, la niña pequeña asume desde el comienzo un rol de *narradora*. En efecto, Priscila aporta toda la información del relato, manipula las imágenes y dirige la mirada a la audiencia-investigadora. Por su parte, Aylén, la niña mayor, comienza adoptando un rol de *audiencia* que se pone en evidencia en la posición corporal y en la mirada dirigidas a la *narradora* –imagen 9–, así como en la falta de intervenciones verbales. Sin embargo, en dos oportunidades realiza preguntas a la niña pequeña que permiten pensar en un cambio a un rol de *tutora*.

En el primer caso Priscila emplea un término poco específico –cosas– y Aylén interviene elicitando información precisa –línea 3, como qué cosas–. Cabe señalar que la falta de precisión en el término empleado por Priscila tiene consecuencias en la comprensión del relato, ya que justamente las “cosas” que los personajes encuentran en el museo dan lugar al desarrollo del relato. La segunda intervención de Aylén se produce en la línea 12 y tiene por objeto que Priscila especifique la acción que realiza el personaje. Priscila, en la línea anterior narra la acción realizada por el personaje –línea 11, y después la profesora le reto–. A continuación, Aylén le pregunta por el discurso empleado por el personaje, ampliando así la información del relato y dando lugar al empleo de un recurso más complejo, tal como es el discurso indirecto.

4. Discusión

Los resultados del presente trabajo ponen de manifiesto que en el proceso de elaboración de una narrativa los niños adoptan en la interacción diferentes roles narrativos (Goodwin, 1984). Tanto en las narrativas de experiencia pasada como en los relatos de ficción se identificaron en los niños pequeños roles de *narrador* y *audiencia* y en los mayores roles de *narrador*, *tutor* y *audiencia*.

Los roles de *narrador* y *audiencia* mostraron características verbales y no verbales similares a las identificadas por Goodwin (1984) en las narrativas entre adultos. Cuando los niños mayores asumían el rol de *tutor* el intercambio se caracterizaba por presentar secuencias conversacionales de tipo escolar (Sinclair & Cloutard, 1975) en las que el *tutor* elicitaba información y el niño pequeño respondía aportando la información solicitada. Asimismo, como se mostró en el intercambio entre Priscila y Aylén en la construcción del relato de ficción, los niños mayores realizaban intervenciones que permitían andar-miar (Bruner, 1986) el relato infantil. De esta manera, los niños pequeños podían ampliar la información, así como incluir recursos más complejos.

Cabe señalar que, en tanto que el análisis de los intercambios consideró la construcción narrativa como un proceso, fue posible identificar cambios en los roles adoptados por los niños a lo largo del intercambio. La mayoría de las investigaciones que estudiaron las interacciones entre niños se focalizaron en el resultado de la interacción y no en el proceso de negociación que despliegan los niños en la interacción (Coll, 1991; Fawcett & Garton, 2005; Forman & Cazden, 1984; Mashburn et al., 2009, entre otros). El aporte del presente estudio reside precisamente en el análisis que se realiza del proceso de negociación a través del cual los niños adoptan distintos roles narrativos que les permiten construir una narrativa.

La comparación entre los dos tipos de narrativas mostró diferencias en los roles adoptados por los niños mayores. En efecto, mientras que en las narrativas de ficción los niños de 12 años tienden a adoptar en la mayoría de los casos roles de *tutor*, en las narrativas de experiencia pasada el rol mayormente asumido es el de *narrador*. Estos resultados coinciden con el estudio de Melzi et al. (2011) en el que también encontraron diferencias en los roles adoptados por las madres peruanas cuando narraban con sus hijos un evento pasado o un relato de ficción.

Es posible pensar que los niños mayores adoptaban un rol de *narrador* en las narrativas de eventos pasados porque mientras que el relato de ficción elicitado por medio de ilustraciones constituye principalmente una tarea similar a las que se producen en el entorno escolar, los relatos de experiencia personal constituyen para los niños de esa edad una práctica discursiva habitual y cotidiana en el medio comunitario. En efecto, tal como fue observado por Rosemberg et al. (2011) en una población urbano marginada de características similares a las de este estudio, en las situaciones espontáneas los niños de distintas edades comparten con frecuencia situaciones en las que narran alternativamente eventos pasados referidos a un mismo tema. Cabe suponer entonces que los niños mayores tienden a actualizar en la situación experimental una modalidad de interacción que constituye una práctica sociocultural. En este sentido cabe afirmar que el proceso de negociación interaccional, así como los roles asumidos por los participantes, están condicionados por el tipo de narrativa, en tanto que las experiencias previas de los niños mayores y pequeños con los distintos tipos de narrativas varían en su medio sociocultural.

Como se mostró en el análisis de la narrativa de experiencia pasada construida por Mía y Abril, en estas narrativas los niños mayores ratificaban el rol de *narrador* del niño de 4 años, otorgándole el turno de habla y dirigiéndole la mirada. Asimismo, en estas situaciones, los niños pequeños se interesaban por el relato que desplegaba el niño mayor y tendían a cambiar a un rol

de audiencia. Estos resultados difieren marcadamente de lo observado en nuestro trabajo anterior (Alam, 2015) en el que se observó que cuando el niño pequeño y el mayor adoptaban roles de narradores, el niño de 12 años buscaba imponer su relato no permitiendo que el pequeño narre.

El análisis microdiscursivo de los intercambios permitió mostrar que no es la construcción verbal solamente aquello que impacta en la negociación de los turnos, sino la yuxtaposición de la información verbal, la posición corporal y la dirección de la mirada. En efecto, cada uno de los roles se caracterizaba no solo por el tipo de información verbal proporcionada, sino también por el posicionamiento corporal, la dirección de la mirada y el manejo de los materiales. En este sentido, como señalaron diversos autores (Goodwin, 2000, 2007; Goodwin, 1997), es necesario concebir las interacciones como un entramado de campos semióticos que funcionan como pistas de contextualización (Gumperz, 1982) y hacen posible la comprensión mutua.

En consonancia con los estudios de C. Goodwin (1984, 2007) y M. H. Goodwin (1997) el análisis de las interacciones en el presente estudio coincide en poner de manifiesto la importancia de atender a las acciones que llevan a cabo todos los participantes. En efecto, tal como se mostró en el análisis de la narrativa de ficción construida por Mía y Abril, las intervenciones de cada una de las participantes no se producían de forma aislada, sino que respondían a la secuencia de acciones (Goodwin y Heritage, 1990) que se configuraba en el marco interaccional.

Los resultados de la presente investigación pueden ponderarse apropiadamente si se consideran en el marco de las investigaciones antecedentes que destacaron la importancia de la interacción entre niños y adultos para el desarrollo narrativo (Fivush y Haden, 2005; Fivush et al., 2006; Haden et al., 1997; Melzi, 2000; Sparks et al., 2013, entre otros). En el presente estudio los niños no interactuaban con un adulto, como en las investigaciones mencionadas, sino con un niño mayor. La importancia de estudiar los relatos producidos por niños pequeños en interacción con niños de distintas edades cobra especial relevancia en el marco de investigaciones previas (Rogoff, 1993, 2003; Rosemberg, et al., 2013; Stein y Rosemberg, 2012) que mostraron que en poblaciones urbano-marginadas y en comunidades indígenas las interacciones entre niños de distintas edades dan lugar al aprendizaje y el desarrollo infantil.

Referencias bibliográficas

Alam, F. (2015). La construcción interaccional de narrativas de ficción entre niños

- de distintas edades. Un estudio con niños de poblaciones urbano marginadas. *Interdisciplinaria*, 32, 31-50.
- Alam, F. y Rosemberg, C. R. (2013). El uso de conectores en relatos infantiles de ficción. Diferencias según el contexto interaccional de producción. *Lenguas Modernas*, 41, 11-32.
- Alam, F. & Rosemberg, C. R. (2014). Narración y disputas entre niños. Un análisis de argumentaciones tempranas. *Cogency*, 6(1), 9-31.
- Brown, R. & Bellugi, U. (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34, 133-151.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Fawcett, L. M., & Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (Part 2), 157-169.
- Fivush, R. & Haden, C. A. (2005). Parent-child reminiscing and the construction of a subjective self. En: B.D. Homer & C.S. Tamis-Le Monda (Eds.), *The development of social cognition and communication*, (pp. 315-335), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fivush, R. (1991). The social construction of personal narratives. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 59-81.
- Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinical Social Work*, 35, 37-46.
- Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Maternal reminiscing style and children's socioemotional outcome. *Child Development*, 77, 1568-1588.
- Forman, E. & Cazden, C. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157.
- Givón, T. (1994). Coherence in text, coherence in mind. *Pragmatics and Cognition*, 1(2), 171-227.
- Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. En: J. M. Atkinson, & J. C. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. (pp. 225-246) Cambridge: University Press Cambridge.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1) 53-73.
- Goodwin, C. & Heritage, J. (1990) Conversation analysis. *Annual review of anthropology*, 19, 238-307.
- Goodwin, M. H. (1997). Byplay: Negotiating Evaluation in Storytelling. En: G. R. Guy, J. Baugh, Deborah Schiffrin, & C. Feagin (Eds.), *Towards a Social Science of Language: Papers in Honour of William Labov* (pp. 77-102). Philadelphia: John Benjamins.

- Haden, C. A., Haine, R. A. & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33, 295-307.
- Hayes, D. S. & Casey, D. M. (2002). Dyadic versus Individual Storytelling by Preschool Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(4), 455-458.
- Küntay, A.C. (2009). Microgenesis of narrative competence during preschool interactions: Effects of the relational context. En: A. Koç & Bekman (Eds.), *Perspectives on human development, family and culture* (pp. 178-193). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mandelbaum, J. (2013). Storytelling in conversation. En: J. Sindell & T. Stivers (Eds.) *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 492-507). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2009). Peer Effects on Children's Language Achievement During Pre-Kindergarten. *Child Development*, 80, 686-702.
- Melzi, G. (2000). Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European American mothers' elicitation styles. *Discourse Processes*, 30(2), 153-177.
- Melzi, G., Schick, A. R. y Kennedy, J. L. (2011). Narrative Elaboration and Participation: Two Dimensions of Maternal Elicitation Style, *Child Development*, 82(4), 1282-1296
- Nelson, K. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 101-107.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nicolopoulou, A. (2002). Peer Group Culture and Narrative Development. En: S. Blum-Kulka & C. E. Snow (Eds.), *Talking to adults. The contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nicolopoulou, A. (2008). The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18(2), 299-325.
- Peterson, C. y McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. En: A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 29-54). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Peterson, C., y McCabe, A. (2004). Echoing our parents: Parental influences on children's narration. En: M. W. Pratt & B. H. Fiese (Eds.), *Family stories and the life course: Across time and generations* (pp. 27-54). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14(2), 353-373.
- Reese, E., C. A. Haden & R. Fivush (1993). Mother-Child Conversations About the Past: Relationships of Style and Memory Over Time. *Cognitive Development*, 8, 403-430.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rosemberg, C. R., Silva, M. L. & Stein, A. (2011). Narrativas infantiles en contexto: un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires*, 28, 135-154.
- Rosemberg, C. R.; Stein, A. & Alam, F. (2013). At home and at school: Bridging literacy to children from poor rural and urban communities. En: K. Hall, T. Cremin, B. Comber & L. Moll (Eds.), *International Handbook of Research in Children's Literacy, Learning and Culture* (pp. 67-82.) Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sacks, H. Schegloff, E. A. & G. Jefferson (1974). A simple systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sinclair, J. & Clouthard, R. M. (1975). *Towards the analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Sindell, J. & Stivers, T. (Eds.). *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Snow, C. E. & Ferguson, C. A. (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Sparks, A., Carmiol, A. & Ríos, M. (2013). High Point Narrative Structure in Mother-Child Conversations about the Past and Children's Emergent Literacy Skills in Costa Rica, *Actualidades en Psicología*, 27(115), 93-111.
- Stein, A. & Rosemberg, C. R. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños. Un estudio en poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Interdisciplinaria*, 29(1), 95-108.
- Tuson, A. (1995). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Umiker-Sebeok, D. J. (1979). Preschool children's intraconversational narratives. *Journal of Child Language*, 6(1), 91-109.

Anexo 1: Codificaciones empleadas en la transcripción

- { } comentarios del transcriptor
- (()) acciones no verbales
- (0.1) pausa: los números entre paréntesis indican el tiempo de la pausa en segundos
- interrupción
- / entonación ascendente
- \ entonación descendente
- ° ° tono muy bajo casi inaudible
- [mira a] dirección de la mirada
- = = superposiciónx

VERSIÓN ARGENTINA DE LA ESCALA DE HABILIDADES PROSOCIALES DE MORALES RODRÍGUEZ Y SUÁREZ PÉREZ (2011)¹

ARGENTINE VERSION OF THE PROSOCIAL SKILLS SCALE
BY MORALES RODRÍGUEZ AND SUÁREZ PÉREZ (2011)

SOFÍA AUNÉ

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina
sofiaaune@psi.uba.ar

FACUNDO ABAL

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina
fabal@psi.uba.ar

HORACIO ATTORRESI

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina
hattorre@psi.uba.ar

Recibido: 13-12-2014. **Aceptado:** 21-01-2015.

Resumen: Se presentan las características psicométricas de una versión de la Escala de Habilidades Prosociales (EHP) de Morales Rodríguez y Suárez Pérez (2011) adaptada para la población argentina. La conducta prosocial es un constructo global que hace referencia a acciones realizadas voluntariamente con el objetivo de beneficiar a otras personas. La EHP se compone de 20 ítemes que miden cuatro dimensiones: a) Toma de Perspectiva, b) Solidaridad y Respuesta de Ayuda, c) Asistencia y d) Altruismo. Se efectuó una adaptación lingüística y conceptual de ítemes de la EHP. Las modificaciones fueron examinadas por jueces expertos y posteriormente ensayadas en pruebas piloto. La versión definitiva de la adaptación se administró a una muestra de 404 estudiantes argentinos. Se aplicó un Análisis Factorial Exploratorio sobre la matriz de correlaciones policóricas (método de extracción de mínimos cuadrados no ponderados y Rotación Promax). En base al análisis psicométrico se eliminaron 8 ítemes. La solución factorial final permitió aislar tres factores que explicaron el 60% de la varianza (Hull-CFI = .93; RMSR = .04). La dimensión Solidaridad y Respuesta de Ayuda de la EHP original no

¹ La investigación que se presenta en este artículo fue realizada con subsidios de la Universidad de Buenos Aires UBACyT 2014-17 Código N° 20020130100320BA y de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica ANPCyT PICT 2011-0826.

fue identificada en este estudio. Se obtuvieron indicadores adecuados de consistencia para las tres subescalas. Se encontraron evidencias de validez convergente con otras medidas de conducta prosocial. También se hallaron diferencias significativas intergénero consistentes con las observadas en otros estudios. Se discuten aspectos metodológicos y culturales que podrían justificar la dificultad para replicar la estructura de la EHP en población argentina.

Palabras clave: Conducta prosocial, Habilidades prosociales, Toma de perspectiva, Asistencia, Altruismo

Abstract: This study aims to present the psychometric features of a version of the Prosocial Skills Scale (PSS) by Morales Rodríguez and Suárez Pérez (2011), which was adapted for the Argentine population. Prosocial behavior is a global construct which refers to voluntary actions seeking to benefit other people. The PSS is composed of 20 items measuring four dimensions: a) Perspective-taking, b) Solidarity and Aid Response, c) Assistance and d) Altruism. It is important to note that the PSS linguistic and conceptual items were adapted. The modifications were examined by expert judges and later trialed through pilot tests. The final version of the adaptation was administered to a sample of 404 Argentine students. An Exploratory Factorial Analysis was applied to the polychoric correlations matrix (an extraction method for non-weighted square minimums and Promax Rotation). As a result of the psychometric analysis, 8 items were removed. The final factorial solution led to the isolation of three factors accounting for 60% of the variance (Hull-CFI = .93; RMSR = .04). The original PSS solidarity dimension and the Aid Response were not identified in this study. Suitable consistency indicators were obtained for the three subscales. Convergent validity evidence was found in other measures of prosocial behavior. Significant consistent intergenre differences were found against those observed in other studies. Methodological and cultural aspects that might account for the difficulty in replicating the PSS structure in the Argentine population are discussed.

Key words: Prosocial behavior, Prosocial skills, Perspective-taking, Assistance, Altruism.

1. Introducción

SE DENOMINAN COMO conductas prosociales a las acciones realizadas voluntariamente con el objetivo de beneficiar a otras personas (Batson & Powell, 2003; Caprara, Steca, Zelli, & Capanna, 2005). Se consideran conductas prosociales a comportamientos tales como ayudar, cooperar, donar, confortar, consolar o compartir. Son caracterizadas como habilidades sociales avanzadas ya que no sólo facilitan el inicio de la interacción con otras personas (*habilidades básicas*), sino que además permiten consolidar y regular dichas interacciones (Gallego, 2008).

Este constructo abarca, entonces, un amplio espectro de comportamien-

tos positivos sin considerar la motivación que los origina o el efecto que produzcan. Es más amplio, global y flexible que el de altruismo ya que, en muchos casos, es difícil determinar cuándo una persona actúa primariamente para beneficiar al otro o, por el contrario, a sí mismo (González Portal, 2000). Un comportamiento puede ser considerado como altruista cuando es realizado intencionalmente sin esperar recompensas externas ni internas pero se hace arduo para los investigadores precisar su fin último ya que pueden existir distintas motivaciones para una misma acción (Abal et al, 2010; Attorresi et al., 2008). Según Batson y Powell (2003) la motivación de la conducta prosocial puede ser altruista, egoísta o de colectivismo o motivación moral.

La realización de conductas prosociales aumenta la posibilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales (Olivar, 1998). Concordantemente, quienes realizan una mayor cantidad de conductas prosociales son menos agresivos (Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000). Las adecuadas experiencias socializadoras facilitan y refuerzan la tendencia prosocial (Richaud de Minzi, Lemos & Mesurado, 2011). Dicha tendencia se asocia a la habilidad para ayudar, a la vinculación empática y a la capacidad para comprender el punto de vista de la otra persona (Auné, Blum, Abal, Lozzia, & Attorresi, 2014; Caprara, Alessandri, & Eisenberg, 2012). Las personas se comprometen en actos prosociales si creen que podrán manejar las emociones asociadas al reconocimiento de las necesidades de otros y establecer relaciones y acciones conducentes a aliviar esas necesidades (Caprara et al., 2012).

La posibilidad de realizar distintas conductas prosociales se desarrolla progresivamente durante la niñez (Shaffer, 2002), estabilizándose durante el final de la infancia. En la adolescencia, la redefinición de la identidad y los cambios cognitivos consolidan la personalidad (Musitu & Cava, 2003). En esta etapa, la conducta prosocial juega un papel central en el bienestar psíquico y físico, adquiriendo el grupo de pares una relevancia mayor como contexto de socialización (Martínez, Inglés, Piqueras & Oblitas, 2009). Las interacciones grupales promueven las habilidades interpersonales y la salud psíquica. Los adolescentes con mayor grado de prosocialidad tienen una mejor adaptación escolar y éxito académico, adquiriendo más fácilmente hábitos y estilos de vida saludable (Rodrigo et al., 2004). En la adolescencia media el repertorio de conductas prosociales tiende a declinar, para acrecentarse en la adolescencia tardía (Carlo, Crockett, Randall, & Roesch, 2007). Para adolescentes y jóvenes la orientación prosociales considerada como inicio de la edad adulta (Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy, & Shepard, 2005).

2. Escala de Habilidades Prosociales

Se ha generado en los últimos años una importante producción científica referida a las conductas prosociales. Sin embargo, no existe aún un consenso acabado entre los diferentes investigadores respecto de cuántas y cuáles son las dimensiones que componen este constructo. En consecuencia, la medición de las conductas prosociales se topa principalmente con los problemas que atañen a una variedad de definiciones teóricas y operacionales.

Existe una diversidad de instrumentos psicométricos destinados a la medición de la conducta prosocial. Entre ellos se destaca la Escala de Habilidades Prosociales (EHP) construida por Morales Rodríguez y Suárez Pérez (2011) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Este inventario fue desarrollado para evaluar las habilidades sociales positivas avanzadas, entendidas como conducta prosocial. Se encuentra conformada por 20 ítemes, distribuidos en cuatro subescalas:

1. Toma de Perspectiva (5 ítemes, α de Cronbach = .70). Se refiere a la capacidad que tiene un sujeto para ponerse en el lugar del otro, comprender sus pensamientos, sentimientos, motivos y conductas.
2. Solidaridad y Respuesta de Ayuda (6 ítemes, α = .71). La *solidaridad* se refiere a la virtud y deber social con las personas más necesitadas, beneficiando a un máximo de personas. La *respuesta de ayuda* es la acción del sujeto ante una carencia de otro.
3. Altruismo (5 ítemes, α = .67). Es toda conducta prosocial que se realiza por motivos o valores internos, sin buscar recompensas externas.
4. Asistencia (4 ítemes, α = .71). Es la ayuda física que se le proporciona a alguien ante una situación de emergencia.

Morales Rodríguez y Suárez Pérez (2011) elaboraron el inventario en base a la discusión teórica y aspectos empíricos relacionados con propiedades de la conducta prosocial. En su versión original la escala fue desarrollada y validada con una muestra de 880 participantes mexicanos con una edad promedio de 18 años y donde 49% eran mujeres y el 51% hombres.

Los ítemes fueron planteados en términos de la evaluación de una situación particular, valorados mediante una escala Likert de cuatro opciones

(*No me describe, Me describe poco, Me describe regular y Me describe bien*). Sus creadoras concordaron en que la EHP es un inventario que puede ser útil para identificar actos positivos realizados con o sin motivación altruista, encaminados al bienestar del otro (Morales Rodríguez & Suárez Pérez, 2011).

Las autoras reportaron evidencias de validez basadas en la estructura interna de la prueba a partir de la aplicación de un Análisis Factorial Exploratorio basado en la matriz de correlaciones de Pearson. En consecuencia, para la aplicación de este estudio se consideraron como intervalares los códigos numéricos impuestos a las categorías de respuesta de la escala Likert (Gil, Rodríguez & García, 2000). Se empleó el método de Componentes Principales para la extracción de factores y el método de rotación ortogonal (Varimax). Este último procedimiento implica suponer que los factores identificados son incorrelados entre sí. Según sus resultados, los cuatro factores aislados describieron el 47% de la varianza y los ítemes presentaron pesajes adecuados (Morales Rodríguez & Suárez Pérez, 2011).

El estudio de la dimensionalidad del instrumento se complementó con el aporte de evidencias de validez basadas en la relación de la EPH con otras variables, entre ellas las subdimensiones de la Escala de Autoeficacia General (EAG) y la diferencia de medias según el género.

Objetivos

En la actualidad existen muy pocos instrumentos para la evaluación objetiva de la conducta prosocial en la Argentina (Auné et al., 2015). El propósito del presente estudio es realizar una adaptación de la Escala de Habilidades Prosociales (EHP) de Morales Rodríguez y Suárez Pérez (2011) en población argentina adulta. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Adaptar lingüística y conceptualmente los ítemes de la EHP para su aplicación en población argentina.
- Verificar la estructura interna del constructo mediante un Análisis Factorial Exploratorio.
- Estudiar las evidencias de fiabilidad de la versión adaptada mediante el método de consistencia interna.
- Estudiar evidencias de validez convergente entre la versión adaptada de la EHP e instrumentos que miden constructos similares.
- Analizar si existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en la prueba en función del género.

3. Método

3.1. Participantes

Se solicitó la colaboración voluntaria de estudiantes de la ciudad de Buenos Aires de Argentina. Para la selección de los individuos se aplicó un diseño muestral no probabilístico por accesibilidad o conveniencia (Gil-Escudero & Martínez-Arias, 2001). La muestra estuvo compuesta por 404 sujetos, de los cuales 322 (80%) fueron mujeres y 82 (20%) varones. La media de edad fue de 23 años con un desvío estándar de 6.3.

3.2. Instrumentos

Escala de Habilidades Prosociales (EHP) de Morales Rodríguez y Suárez Pérez, (2011) adaptada lingüística y conceptualmente a la población argentina. Como ya se indicó, consta de 20 ítems divididos en cuatro subescalas con cuatro opciones de respuesta tipo Likert.

Autopercepción de la orientación prosocial. Permite obtener una autovaloración global del individuo (en una escala de 0 a 10) respecto de su nivel de empatía, conducta prosocial, dadivosidad y altruismo. Con el fin de reducir ambigüedades en la comprensión de cada aspecto, los sujetos recibieron una caracterización de cada constructo considerando que: a) una persona empática se pone en el lugar de otras personas, las comprende y experimenta sentimientos similares, apoyándolas emocionalmente; b) una persona prosocial realiza acciones que benefician a los demás; c) una persona dadivosa da, presta o comparte objetos, tiempo, dinero, experiencias, u otro aspecto de valor y d) una persona altruista busca beneficiar a los demás aunque esto la perjudique.

Escala de Conducta Prosocial (ECP; Auné, Abal & Attorresi, 2015). Está conformada por 33 ítems distribuidos en tres subescalas: a) Comportamientos Empáticos (CE), que son actos que manifiestan empatía, comprensión, refuerzo y soporte emocional; b) Altruismo y Ayuda (AL) que son comportamientos que expresan anteposición de las necesidades de los otros a las propias y comportamientos de ayuda, asistencia, cuidado y compromiso con los otros y, por último, c) Compartir (CO), definida como acciones que incluyen dar, donar, prestar o compartir objetos, tiempo, dinero, experiencias, u otro aspecto de valor para los usos y costumbres con especial énfasis en el compañerismo. La modalidad de respuesta se especificó con una escala Likert de seis opciones que refleja la frecuencia con que se realiza la acción (1= *Nunca*, 2 = *Casi Nunca*, 3 = *A Veces*, 4 = *Con Frecuencia*,

5 = *Casi Siempre*, 6 = *Siempre*). Los α de cada una de las subescalas en esta investigación fueron: CE: $\alpha = .81$, AL: $\alpha = .70$ y CO: $\alpha = .71$.

3.3. Procedimiento

Luego de solicitar y obtener la autorización correspondiente a las autoras de la prueba, se efectuó una aplicación piloto de la prueba en 30 estudiantes, a fin de evaluar las expresiones lingüísticas utilizadas en los ítems y la comprensión de la consigna. Fueron recurrentes las dificultades para la comprensión de algunos términos comunes en la población mexicana pero poco frecuentes en el contexto argentino. A partir de estos resultados se realizaron adecuaciones lingüísticas a los ítems 6, 7, 11, 13, 15 y 17 de la versión original, tratando de mantener la equivalencia de los términos.

Tabla 1. Adaptación lingüística de la EHP.

Nº de ítem	Ítem original	Versión adaptada
6	Trabajaría como voluntario(a) en grupos como cruz roja o bomberos.	Trabajaría como voluntario/a en instituciones como cruz roja o bomberos.
7	Acostumbro a donar dinero o en especie, para apoyar a las personas necesitadas.	Acostumbro realizar donaciones para ayudar a las personas necesitadas.
11	Brindaría alimento a personas que vienen de fuera.	Brindaría alimento a personas necesitadas.
13	Cuando veo un accidente en carretera inmediatamente actúo, llamo a emergencias.	Cuando veo un accidente en la ruta actúo inmediatamente llamando a emergencias.
15	Me gustaría ser paramédico aunque no recibiera un sueldo.	Me gustaría ayudar en situaciones de emergencia aunque no recibiera un sueldo.
17	Ofrezco de mis alimentos cuando hay otras personas.	Convido de mi comida cuando hay otras personas.

Posteriormente, el protocolo fue validado por el sistema de jueces, a fin de identificar la concordancia entre el ítem original y la modificación lingüística así como la adecuación de los ítems a la población adulta. El análisis de los conceptos emitidos por los jueces se realizó siguiendo los criterios de Compas, Davis, Forsythe y Wagner (1987), es decir el porcentaje

de acuerdo entre jueces. A cinco profesionales con experiencia en Psicología Social y Psicometría se les solicitó una valoración a ciegas de los ítemes. Los jueces evidenciaron preferencia por las versiones locales de los reactivos, considerándolas más adecuadas que las originales. Este nuevo protocolo fue ensayado en una muestra piloto de 35 participantes, los que no mostraron dificultades de comprensión de la prueba.

Luego el instrumento fue administrado a la muestra final de 404 estudiantes en forma anónima y a los que se les solicitó el consentimiento informado. Se enfatizó el carácter voluntario de la participación y se destacó que la información recabada solo sería utilizada con fines de investigación. La ubicación de los reactivos conservó la distribución propuesta en la versión original de la EHP.

3.4. Análisis de datos

Se llevó adelante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el fin de estudiar la estructura interna de la prueba. Previamente se verificó la aplicabilidad de este análisis multivariante mediante el cálculo del coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Dada la naturaleza ordinal de las respuestas a los ítemes (García-Cueto y Fidalgo, 2005), se efectuó un AFE a partir de la matriz de correlaciones policóricas (Brown, 2006) mediante el programa Factor 9.2 (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006). Se utilizó el método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS) para la extracción de factores y el método Promax para la Rotación. La cantidad de factores retenidos se determinó a partir del método de Hull (Lorenzo-Seva, Timmerman & Kiers, 2011) considerando el índice de bondad de ajuste Hull-CFI (*Comparative Fit Index*) proporcionado por Factor. También se calculó la raíz del promedio de los residuales estandarizados (RMSR).

La decisión de adoptar un método de rotación oblicua obedece a la aparición de factores con correlaciones superiores a .32 (Tabachnick y Fidell, 2001). Conforme lo recomendaron Martínez Arias, Hernández Lloreda y Hernández Lloreda (2006), el método Promax se implementó usando un parámetro kappa de 4 para limitar la rotación. Se llevó a cabo una depuración de los ítemes que no respondían a lo esperado a nivel teórico considerando la información suministrada por la matriz de configuración. El uso de esta matriz en lugar de la matriz de estructura responde a que los elementos de esta matriz de configuración son los que más se aproximan a la estructura simple y, en consecuencia, se facilita la interpretación de los factores identificados (Martínez Arias et al., 2006).

A fin de evaluar la confiabilidad se calculó el coeficiente α de Cronbach para cada subescala. Con respecto a la validez convergente, se realizó un análisis correlacional bivariado (r de Pearson) del puntaje en cada una de las subescalas del EHP con las subescalas de la ECP (CE, AL y CO) y con las autopercepciones de los sujetos con respecto a su empatía (AE), conducta prosocial (ACP), dadivosidad (AD) y altruismo (AA).

Además se aplicó el test de hipótesis para diferencia de medias según el género a cada subescala y se obtuvo el tamaño del efecto de dichas diferencias (Cohen, 1988). Para valorarlas se utilizó el criterio de Cohen (1988) que consideró como tamaños del efecto pequeños, moderados y grandes los valores cercanos a .20, .50 y .80 respectivamente.

4. Resultados

El porcentaje de acuerdo interjueces permitió corroborar la pertinencia de la adaptación lingüística pues alcanzó un 75% de concordancia entre los evaluadores en su primera revisión, finalizando con un 95% posterior una vez realizadas las sugerencias indicadas.

Posteriormente se analizó la dimensionalidad de instrumento. El valor correspondiente a la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de la escala fue de .82 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2 = 1715$; $gl = 190$; $p < .0001$) mostrando condiciones adecuadas para la realización del AFE. Basado en un criterio a priori que establece el modelo teórico de Morales Rodríguez y Suárez Pérez (2011) se forzó la extracción de cuatro factores. Sin embargo, no se logró sostener esta estructura, ya que en uno de los factores los contenidos de los ítems no resultaron coherentes entre sí como para aceptar la identificación de una subdimensión teórica.

Dado que no se cumplió el modelo propuesto para la versión original de la EHP, se realizó una depuración del instrumento a fin de alcanzar una estructura más parsimoniosa para analizar las conductas prosociales en población argentina. Fueron descartados progresivamente los ítems 1 (*Si alguien perdió algún objeto personal, le ayudo a buscarlo*), 3 (*Doy mi asiento a personas que lo requieren*) y 5 (*Ante una catástrofe, pienso que unidos podemos salir adelante*) de la EHP original, ya que según la información recogida de la matriz de configuración, estos ítems presentaron coeficientes de regresión estandarizados insuficientes en todos los factores (menores a .30). Los tres reactivos correspondían a la dimensión *Solidaridad y Respuesta de Ayuda*.

Asimismo, fueron eliminados los ítems 2 (*Cuando ofendo a una persona, procuro disculparme*), 4 (*Colaboraría con instituciones de beneficencia*), 14 (*Si*

una persona olvida algún objeto, lo recojo y se lo entrego) y 17 (*Convido de mi comida cuando hay otras personas*) por cargar en un factor que no les correspondía según los hallazgos de Morales Rodríguez y Suárez Pérez (2011) y el ítem 7 (*Acostumbro realizar donaciones para ayudar a las personas necesitadas*) por presentar doble pesaje.

Se procedió entonces a realizar un nuevo AFE donde se forzó la extracción a tres factores. La solución final ($KMO=.79$; prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2=1009.1$, $gl=66$, $p<.00001$) permitió identificar un conjunto de tres factores intercorrelacionados que explicaron el 60% de la varianza. El Hull-CFI (*Comparative Fit Index*) considerando tres factores fue de .93, indicando que una parte substancial de la varianza común es explicada por los factores extraídos (Lorenzo-Seva, Timmerman, & Kiers, 2011). El valor de los residuales estandarizados (RMSR) fue de .04, por debajo de .05 lo que indica que la discrepancia entre la matriz de varianzas y covarianzas observada y la reproducida por el modelo es baja.

En la tabla 2 se encuentran las matrices de configuración y de estructura definitivas posteriores a la depuración. En la primera se presentan los coeficientes de regresión estandarizados que permiten apreciar el aporte relativo de cada factor para explicar el puntaje individual del ítem. En la segunda se exhiben las correlaciones obtenidas por cada uno de los ítems con el correspondiente factor. Los ítems que saturaron en el primer factor (ítems 8, 10, 11, 12 y 13) son indicativos de la subdimensión Altruismo en la versión mexicana de la prueba. El segundo factor estuvo compuesto por los ítems 9, 16, 18 y 19, que fueron planteados originalmente para la subdimensión Toma de Perspectiva. Por último, los elementos que componen el tercer factor (ítems provienen 6, 15 y 20) pertenecían a la subdimensión Asistencia.

Al comparar ambas matrices rotadas se puede observar que la de configuración resultó más próxima a una estructura simple. En cambio, la matriz de estructura permite evidenciar que los ítems de un factor también alcanzaron correlaciones significativas con los otros factores. Esto concuerda ampliamente con las expectativas basadas en la naturaleza del constructo estudiado. En efecto, al estudiar la correlación entre los factores se encontró que una asociación moderada del Altruismo tanto con Toma de Perspectiva ($r=.45$; $p<.01$) como con Asistencia ($r=.45$; $p<.01$). No obstante, la correlación entre estas últimas resultó positiva pero más débil ($r=.27$; $p<.01$).

Tabla 2. Matrices de configuración y de estructura α de Cronbach por Subescala.

Ítemes	M. de configuración			M. de estructura		
	1*	2*	3*	1*	2*	3*
6.- Trabajaría como voluntario/a en instituciones como cruz roja o bomberos	.05	-.06	.73	.35	.15	.74
8.- Ayudo a personas de la tercera edad y con capacidades diferentes a cruzar la calle	.52	-.00	.22	.62	.29	.45
9.- Si una persona es ofendida, imagino lo mal que se siente	.01	.76	-.05	.33	.76	.15
10.- Cuando me percaté de un robo doy aviso a las autoridades	.76	.03	-.16	.70	.33	.19
11.- Brindaría alimento a personas necesitadas	.37	-.02	.28	.56	.32	.40
12.- Acostumbro reunir ropa en buen estado, que no uso, para regalarla	.35	-.04	.14	.40	.15	.29
13.- Cuando veo un accidente en la ruta actúo inmediatamente llamando a emergencias	.71	-.02	.02	.70	.30	.33
15.- Me gustaría ayudar en situaciones de emergencia aunque no recibiera un sueldo	-.02	-.01	.80	.32	.19	.79
16.- Comprendo cómo se siente una persona cuando es rechazada	.11	.75	-.08	.42	.78	.17
18.- Comprendo cuando alguien está pasando por un mal momento	-.01	.70	.03	.32	.71	.22
19.- Antes de criticar a alguien me imagino cómo se sentiría si estuviera en su lugar	-.16	.53	.19	.16	.50	.26
20.- Cuidaría enfermos sin recibir un pago	-.07	.10	.71	.30	.27	.71
α de Cronbach por Subescala	.68	.66	.73			

* 1 = Altruismo, 2 = Toma de Perspectiva, 3 = Asistencia

Como puede observarse las subescalas Altruismo y Toma de Perspectiva presentaron un nivel aceptable de confiabilidad (.68 y .66 respectivamente), mientras que las subescala Asistencia, con .73, mostró un nivel adecuado (DeVellis, 2003).

Se estudió la validez convergente mediante análisis correlacional bivariado (r de Pearson) encontrándose correlaciones significativas de las subescalas del EHP versión argentina con las autopercepciones de los sujetos con respecto a su empatía (AE), conducta prosocial (ACP), dadivosidad (AD), y altruismo (AA) y con diferentes subescalas de la ECP (Tabla 3).

Tabla 3. Análisis de validez convergente.

Subescalas de la EHP versión argentina			
	Altruismo	Toma de Perspectiva	Asistencia
Autopercepción			
AE	.18**	.42**	.19**
ACP	.34**	.16**	.38**
AD	.19**	.12**	.24**
AA	.13**	.30**	.26**
ECP			
CE	.19**	.38**	.23**
AL	.40**	.18**	.46**
CO	.18**	.04	.13**

Nota. AE = Autopercepción de Empatía; ACP = Autopercepción en Conducta prosocial; AD = Autopercepción en Dadovidad; AA = Autopercepción en Altruismo; ECP = Escala de Conducta Prosocial; CE = Comportamientos Empáticos; AL = Altruismo y Ayuda; CO = Compartir.

** $p < .01$

De forma coherente con la teoría, la subescala Toma de Perspectiva correlacionó con la autopercepción en empatía ($r = .42$, $p < .01$) y la subescala Comportamientos Empáticos de la ECP ($r = .38$, $p < .01$). En cuanto a la subescala Asistencia de la EHP, correlacionó con la subescala Altruismo y Ayuda de la ECP ($r = .46$, $p < .01$) y con la autopercepción en conducta prosocial ($r = .38$, $p < .01$). Por último, la subescala Altruismo correlacionó Altruismo y Ayuda de la ECP ($r = .40$, $p < .01$) y con la autopercepción en conducta prosocial ($r = .34$, $p < .01$).

Se observó una correlación muy baja ($r = .16$, $p < .01$) entre la autopercepción en conducta prosocial y la subescala Toma de Perspectiva de la EHP. Esto podría estar indicando que es un factor con características diferenciadas de los otros, lo cual se analizará más profundamente en la discusión. Asimismo, la autopercepción de altruismo no correlaciona intensamente con la escala de Altruismo de la EHP ($r = .13$, $p < .01$). Esto podría deberse a las diferentes definiciones que las sustentan, donde la AA está basada en un concepto exigente de Altruismo, mientras que la subescala de la EHP operacionaliza una concepción muy amplia del mismo.

De acuerdo a los datos obtenidos en la prueba t para muestras independientes respecto al género se encontraron diferencias significativas a favor de las mujeres en las subescalas Altruismo (16.17 vs. 14.34; $t(402) = 4.77$; $p < .0001$) y Asistencia (8.57 vs. 7.46; $t(402) = 3.78$; $p < .0001$). La mismas corresponden a tamaños del efecto de .59 y .48 determinando un efecto mediano según los criterios citados (Cohen, 1988). No se encontraron dife-

rencias significativas respecto al género en la subescala Toma de Perspectiva (13.93 vs. 13.89; $t(402) = 0.14$; $p < .90$).

5. Discusión

El objetivo de este trabajo fue realizar el proceso de adaptación de la Escala de Habilidades Prosociales para su uso en población argentina. No obstante, la estructura factorial alcanzada tuvo modificaciones respecto de la versión original. Sólo se conservaron tres factores de la versión mexicana (*Altruismo, Toma de Perspectiva y Asistencia*).

El factor *Solidaridad y Respuesta de Ayuda* no fue conservado y a que tres de sus ítemes se eliminaron por mostrar pobre calidad psicométrica, mientras que los restantes se repartieron entre dimensiones de la EHP versión argentina que no les correspondían. Los ítemes de esta dimensión parecen implicar un nivel de sacrificio mucho menor a los otros y por eso podrían no ser representativos de la conducta prosocial en el contexto argentino. Puede ser de utilidad entonces revisar este factor y generar nuevos ítemes para intentar captarlo. Asimismo, las diferencias observadas en la estructura factorial pudieron deberse a diferencias culturales o a que la escala original fue administrada a sujetos más jóvenes en promedio que en la versión argentina (18 años vs. 23 años).

El AFE realizado en el presente estudio se basa en las recomendaciones más recientes (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2014; Izquierdo, Olea, & Abad, 2014), lo que aparejó que los métodos de extracción de los factores y de rotación fueron distintos que en el estudio mexicano. Entre estas recomendaciones se destaca que el Análisis de Componentes Principales no es un método de análisis de factores sino en su lugar un método para reducir las dimensiones que rechaza los errores de medición, conduciendo a la sobreestimación de cargas y de varianza explicada por los factores (Izquierdo, Olea, & Abad, 2014). El procedimiento de rotación Varimax utilizado en la versión mexicana impone la ortogonalidad de los factores y por lo tanto puede ocultar la posible relación de dependencia entre los mismos (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2014). En versión argentina de la EHP dos de los factores presentan entre sí un r superior al .32 establecido por Tabachnick y Fidell (2001) como límite para suponer considerable la asociación de los mismos. Este resultado permite justificar la decisión de no utilizar una Rotación Ortogonal. En el presente trabajo se considera que la implementación de la Rotación Oblicua se justifica tanto empírica como teóricamente. En este

sentido, cabría discutir si la conducta prosocial, como constructo teórico, puede ser representada de manera adecuada por un conjunto de variables completamente independientes entre sí. Este es un tema que fue tratado fuertemente en el campo de la medición de la personalidad y despertó posturas antagónicas (Ruiz & Jiménez, 2004). Las estructuras oblicuas ofrecen una interpretación más compleja, pero también proporcionan un marco más ajustado a la realidad para representar las interrelaciones de los componentes (Ferrando & Anguiano, 2010).

La versión adaptada de la Escala EHP resultó conformada por 12 ítemes, cuya respuesta es politómica, respondiendo a las categorías previstas en la versión original e implementadas en la presente investigación. Su administración resulta ágil pues demanda aproximadamente 6 minutos y puede ser individual o colectiva.

En relación a la confiabilidad de las subescalas, de acuerdo a DeVellis (2003) en Asistencia se observó un índice α de consistencia interna adecuado mientras que en Altruismo y Toma de Perspectiva el nivel fue aceptable a pesar de la escasa cantidad de ítemes que componen cada subescala. El cálculo de la consistencia interna de instrumentos adaptados que miden variables relacionadas con la personalidad suele resultar arduo, lo cual se observa en el hallazgo frecuente de coeficientes inferiores a .70 (e.g. Albarracín, 2012; Quintana & Muñoz, 2010). Como respuesta es posible generar nuevos para ítemes aumentar la precisión de cada subdimensión.

El instrumento presentó evidencias de una adecuada validez convergente con mediciones de constructos similares. La subescala Toma de Perspectiva correlacionó de forma positiva y moderada con la autopercepción de Empatía y la subescala Comportamientos Empáticos de la ECP. Justamente dicha subescala hace referencia a la capacidad para ponerse en el lugar del otro, comprendiendo sus sentimientos, motivos y conductas. Los ítemes que la componen denotan un esfuerzo por imaginar la situación por la cual puede estar atravesando el semejante, de esta manera se asemeja al concepto de empatía. Sin embargo, la empatía no conduce necesariamente a una acción de ayuda, ya que para que esta se realice se conjugan factores como las limitaciones que impone la situación, los costos potenciales, la disponibilidad de habilidades, las características de la víctima y su relación con el observador, entre otros (Bandura, 1991). En efecto, se ha podido observar una baja correlación de la dimensión Toma de Perspectiva con las autopercepciones en conducta prosocial y en dadivosidad, así como con las subescalas Altruismo y Ayuda (AL) y Compartir (CO) de la ECP.

La dimensión Asistencia correlacionó de forma moderada con la autopercepción en conducta prosocial y con la subescala Altruismo y Ayuda de la ECP. Los ítemes incluidos en esta subescala suponen una enorme capacidad de entrega sin recompensa explícita alguna, prototipo de la acción prosocial. Implican una actividad voluntaria y explícita para ayudar al otro.

Por último, la dimensión Altruismo correlacionó moderadamente con la autopercepción en conducta prosocial y la subescala Altruismo y Ayuda de la ECP. Los ítemes incluidos en esta subescala implican un sacrificio menor que los pertenecientes a la subescala Asistencia. Son conductas realizables por cualquier buen ciudadano, por ejemplo avisar a las autoridades a partir de un robo, donar ropa, ayudar a una persona de la tercera edad a cruzar la calle.

La diferencia intergénero hallada en las subescalas Asistencia y Altruismo observada puede tomarse como una evidencia más de validez de constructo (Martínez Arias, 1995) ya que, según la literatura al respecto (Caprara & Pastorelli, 1993; Inglés et al., 2009), es esperable que el grupo de mujeres obtenga mayor puntaje. Ese mismo resultado se verificó además en la escala EHP original (Suárez Pérez, 2011). La ausencia de una diferencia intergénero estadísticamente significativa en las medias de la dimensión Toma de Perspectiva coincide con los hallazgos de Pastor (2004). Una mayor capacidad de toma de perspectiva se asocia con altas puntuaciones en manejo emocional e implicación empática (Pacheco & Berrocal, 2004). Es central para la interpretación de información y estados emocionales así como para el autoconocimiento, permitiendo tanto el altruismo como el engaño (Meléndez, 2010). La importancia de la capacidad de Toma de Perspectiva podría explicar la ausencia de diferencias entre varones y mujeres.

El presente estudio ha supuesto una profunda revisión de la prueba original, cuyo resultado final ha sido un cuestionario más breve. Esto permite cubrir un vacío instrumental existente en nuestro medio sobre la temática mediante una técnica que cuenta con aceptables evidencias de validez y estudios de confiabilidad. Futuras investigaciones perseguirán replicar la estructura alcanzada para la versión argentina considerando una muestra de mayor tamaño y aplicando análisis factorial confirmatorio.

El hecho de contar con un instrumento adecuado para la evaluación de la conducta prosocial puede contribuir al diseño e implementación de planes integrales de mejoramiento conducentes a potenciar habilidades sociales y ambientes de convivencia más armoniosos y productivos. La temática expuesta brindará a los profesionales abocados a la investigación información útil para continuar con la profundización de una problemática actual.

Referencias bibliográficas

- Abal, F., Lozzia, G., Blum, G. D., Galibert, M. S., Aguerri, M. E. & Attorresi, H. (2010). Análisis de ítems de un test de altruismo a partir del modelo logístico de un parámetro. *Perspectivas en Psicología*, 7(1), 16-23.
- Albarracín, A. P. (2012). Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario de Análisis Clínico (CAQ) en una muestra de jóvenes de Bucaramanga. *Psychologia, Avances de la Disciplina*, 6, 35-43.
- Auné, S., Abal, F. & Attorresi, H. (2015). Diseño y construcción de una Escala de Conducta Prosocial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. En prensa.
- Auné, S., Blum, G. D., Abal, F., Lozzia, G. & Attorresi, H. (2014). La conducta prosocial: estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 21-33.
- Attorresi, H., Abal, F., Lozzia, G., Picón Janeiro, J., Aguerri, M. E. & Galibert, M. S. (2008). Construcción de una escala para la medición del Altruismo. *Investigando en Psicología*, 10, 7-24.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action. En Kurtines, W. M. y Gewirtz, J. L. (1991), *Handbook of Moral Behavior and Development* (pp. 45-103). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale.
- Batson, C. D., & Powell, A. (2003). Altruism and prosocial behavior. En M. Theodore and L. Melvin (Eds.), *Handbook of Psychology: Personality and Social Psychology* (pp. 463-484). Nueva York: John Wiley y Sons, Inc. XIX.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of personality and social psychology*, 102(6), 1289-1303.
- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77-89.
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7(1), 19-36.
- Carlo, G., Crockett, L. J., Randall, B. A., & Roesch, S. C. (2007). A latent growth curve analysis of prosocial behavior among rural adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 17(2), 301-324.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd Edit., Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Compas, B., Davis, D., Forsythe, B. & Warner, T. (1987). Assessment of major and daily stress full events during adolescence. The adolescent Perceived Events Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 534-541.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development. Theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Guthries, I. & Reiser, M. (2000). Dispositional emo-

- tionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Ferrando, P. J. & Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación psicológica. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1170-1175.
- Gallego Villa, O. M. (2008). Descripción de las habilidades sociales en estudiantes de psicología de una institución de educación superior. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 1(1), 61-72.
- García-Cueto, E. & Fidalgo, A. M. (2005). Análisis de los ítems. En J. Muñiz, A.M. Fidalgo, E. García-Cueto, R. Martínez y R. Moreno (Eds.), *Análisis de los ítems* (pp. 53-130). Madrid: La Muralla.
- Gil, J., Rodríguez, G., & García, E. (2000). *Análisis factorial*. Madrid: La Muralla.
- Gil-Escudero, G. & Martínez-Arias, M. R. (2001). Metodología de encuestas. En M. J. Navas (Ed.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (pp. 379-436). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González Portal, M. D. (2000). *Conducta prosocial: Evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C. Estévez, C. & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.
- Izquierdo, I., Olea, J., & Abad, F. J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26(3), 395-400.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38(1), 88-91.
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. L. (2011). The Hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, 46, 340-364.
- Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J. & Oblitas, L. (2009). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 74-84.
- Martínez Arias, R. M. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez Arias, R. M., Hernández Lloreda, M. V., & Hernández Lloreda, M. J. (2014). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Meléndez, G. A. N. (2010). Evaluación y entrenamiento de la toma de perspectiva: una propuesta analítica funcional. *Diversitas*, 6(1), 141-151.
- Morales Rodríguez, M. & Suárez Pérez, C. D. (2011). Construcción y validación de una escala para evaluar habilidades prosociales para adolescentes. Ponencia. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Delegación Coyoacán, México, Distrito Federal.

- Musitu, G. y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Olivar, R. R. (1998). El uso educativo de la television como optimizadora de la prosocialidad. *Psychosocial Intervention*, 7(3), 363-378.
- Pacheco, N. E., & Berrocal, P. F. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y salud*, 15(2), 117-137.
- Pastor, A. R. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de psicología*, 22(3), 323-339.
- Quintana, T. & Muñoz, G. (2010). Validación y adaptación del cuestionario de temperamento y carácter, JTCI de R. Cloninger, version niños y padres, a escolares chilenos entre 8 y13 años de edad. *Terapia Psicológica*, 28, 37-43.
- Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V. & Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 330-343.
- Rodrigo, M.J., Márquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. & Martín, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Ruiz, V. M. & Jiménez, J. A. (2004). Estructura de la personalidad: Ortogonalidad versus oblicuidad. *Anales de Psicología*, 20(1), 1-13.
- Sanjúan-Suárez, P., Pérez-García, A. & Bermúdez-Moreno, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*, 4ª edición. Madrid: Thomson.
- Suárez Pérez, C. D. (2011). *Construcción y validación de una escala para evaluar habilidades prosociales en adolescentes*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Fourth edition. Boston: Allyn and Bacon.

ALIENAÇÃO PARENTAL: AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E ENTENDIMENTO DINÂMICO

ALIENACIÓN PARENTAL: EVALUACIÓN PSICOLÓGICA Y COMPRENSIÓN DINÁMICA

ADRIANA FREITAG DOS SANTOS

Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Brasil
adryanafreitag@hotmail.com

ELIANA PEREZ GONÇALVES DE MOURA

Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Brasil
elianapgm@feevale.br

Recibido: 16-08-2014. **Aceptado:** 25-11-2014.

Resumo: A psicologia jurídica está operando fortemente nas questões relacionadas à família, infância e juventude, demonstrando a necessidade dos profissionais estarem aptos para atuar no âmbito da Justiça, considerando a perspectiva psicológica dos fatos jurídicos. Este trabalho apresenta uma pesquisa que investigou as diferentes formas de abordagens da temática da alienação parental na produção científica do campo da psicologia. A amostra contempla onze trabalhos, no âmbito do mestrado da psicologia, disponíveis dentro da literatura nacional, por meio virtual, publicados no período de 2011 a 2014, em seis diferentes portais de pesquisa. A partir da análise dos resultados, as discussões foram realizadas em duas amplas categorias: avaliação no contexto da alienação parental e dinâmica familiar. As categorias reúnem dez tópicos: perícia psicológica, falsas memórias, desenvolvimento de instrumentos de avaliação, implicações na criança, implicações do genitor alienador, implicações do genitor alienado, estrutura da personalidade, vínculos e o entendimento psicanalítico. Os resultados obtidos indicaram a relevância do processo avaliativo e compreensão psicológica para o campo psicojurídico e clínico.

Palavras-chave: Alienação parental; estudo bibliográfico; perspectivas da psicologia; vínculos afetivos; dinâmica familiar.

Abstract: The Legal Psychology is strongly operating in issues related to family, children and youth, which demonstrates the need of able professionals to work within the justice considering the psychological perspective of the legal facts. This paper

presents a study that examined the different approaches about the parental alienation thematic in the scientific production of the field of psychology. The sample includes eleven psychology master's thesis, within the national literature available virtually and published in the interval from 2011 to 2014, in six different search portals. From the analysis of the results, discussions have taken place in two broad categories: assessment in parental alienation context and family dynamics. These categories includes ten items: psychological expertise, false memories development of assessment tools, implications for the child, the alienating parent implications, the alienated parent implications, personality structure, bond and psychoanalytic understanding. The results pointed to the understanding of family dynamics with systemic perspective, including sickened bonds that carry the transgenerational history of the parental alienation, pointing to solving the problem in addition to serving the penalty provided by law, but for proper treatment to those families who participate in this devastating experience.

Key words: Parental Alienation; bibliographical study; psychology perspectives; affective bonds; family dynamic.

1. Introdução

N O BRASIL, DE ACORDO com um levantamento realizado por França (2004), a Psicologia Jurídica está presente em quase todas as áreas de atuação. Todavia, há uma grande concentração de psicólogos jurídicos atuando nas questões relacionadas à família, à infância e à juventude. Com isso, o psicólogo jurídico deve estar apto para atuar no âmbito da Justiça, considerando a perspectiva psicológica dos fatos, a fim de colaborar no planejamento e execução de políticas de cidadania, Direitos Humanos e prevenção da violência, fornecendo os subsídios ao processo judicial.

Com a implantação da Lei Brasileira 12.318 em 26 de agosto de 2010, observam-se diversos trabalhos que apontam acusações às atitudes do genitor alienador, como também as interferências relevantes ao desenvolvimento da criança. Entretanto, entendendo que as relações são permeadas por trocas é possível levantar a hipótese de que todos os envolvidos da família contribuem para que essa situação se desenvolva. Por isso que, para conceber o entendimento do fenômeno, é importante compreender a dinâmica a qual ocorre no entorno.

Com o intuito de compreender o fato através do sistema, questiona-se como a temática da alienação parental vem sendo abordada e discutida no âmbito da produção científica na perspectiva da psicologia no Brasil, a partir da publicação da Lei Brasileira Nº 12.318 em 26 de agosto de 2010.

A partir desse entendimento, foi realizado um trabalho de revisão da

produção científica¹ elaborada no Brasil e publicada a partir do segundo semestre de 2011, ou seja, um ano após a implantação da Lei Nº 12.318, até o primeiro semestre de 2014, perfazendo um período de três anos e meio, no qual o fenômeno de Alienação Parental passou a ser reconhecido pela legislação brasileira, além de investigar as diferentes abordagens da produção científica sobre a temática da alienação parental no campo da psicologia no Brasil. Ainda preocupou-se em identificar os tipos de conhecimento produzidos pela psicologia, tratando sobre a temática da alienação parental; descrever o modo como a temática da alienação parental é abordada nos estudos científicos, a partir da aprovação da Lei Nº 12.318; e analisar como é apresentada a dinâmica familiar a partir da identificação do fenômeno da alienação parental no âmbito da psicologia no Brasil.

2. Os vínculos afetivos

Conforme a Teoria do Apego², a formação e manutenção dos vínculos afetivos são extremamente relevantes, e é fácil supor que a perda de pessoas com as quais se mantêm vínculos afetivos representa muita dor e ameaça. Parece que, quando alguém a quem se ama morre, se é remetido a sensações básicas, experimentadas quando ainda se é bebê ou criança em face do afastamento da mãe, e, possivelmente, paira uma ameaça sobre a própria sobrevivência do enlutado, na forma de medo de não sobreviver sem quem se perdeu e uma vontade (consciente ou não) de seguir o morto, ou “refazer a díade” (mãe e filho), que representou a primeira base segura para a construção de todos os vínculos subsequentes (Nascimento, 2006).

Vainer (1999) afirma que o vínculo patológico vai impedir a separação definitiva entre os ex-cônjuges, porque os ressentimentos usados diante da separação são usados para afastar os filhos dos pais. Assim sendo, a criança torna-se programada a odiar e rejeitar o outro genitor, causando o rompimento do relacionamento entre a criança e o genitor alienado, dificultando a reconstrução dos vínculos.

¹ O presente artigo é resultado de um trabalho de conclusão de curso de graduação em psicologia realizado e defendido em dezembro de 2014. O mesmo é apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel em Psicologia pela Universidade Feevale-Brasil.

² Apego é um tipo de vínculo no qual o senso de segurança de alguém está estreitamente ligado à figura de apego. No relacionamento com a figura de apego, a segurança e o conforto experimentado na presença da figura representativa, permitem que esta seja usada como uma “base segura”, a partir da qual poderá se explorar o resto do mundo (Bowlby, 1979/1997).

A diversidade possível dos ajustamentos parentais e as mudanças e adaptações necessárias em função da separação são de importância fundamental para a continuidade da existência dos vínculos com ambos os pais. Dessa forma, o relacionamento com os filhos pode se alterar, possibilitando crescimento de ambas as partes, ou permanecer como o palco privilegiado de antigos e novos conflitos, relativos à pensão, condução da educação, acordos de guarda e regulamentação de visitas. As crianças têm que lidar com as alterações na rotina de vida, a saída de casa de um dos pais, a família extensa, a situação econômica, as brigas, as mudanças no seu relacionamento social e seu comportamento no lar e na escola. Além disso, a separação conjugal conduz à reorganização da vida afetiva, social, profissional e sexual dos pais, modificando, às vezes, dramaticamente, a rede de convivência, apoio das crianças e introduzindo, ao longo do tempo, a necessidade de relacionamento (e rompimento) com os novos parceiros dos pais e seus possíveis filhos e familiares (Ramires, 2004).

Compreendendo sistemicamente, entende-se que a família participa ativamente no processo do adoecimento do indivíduo, no entanto, considera-se que, frequentemente, um membro é o representante dos processos intrínsecos do sistema refletido através das práticas parentais abusivas e deficientes afetivamente (Bleger, 1992; & Rovinski 2009). Com isso, o sistema vincular familiar adoecido resulta em sujeitos psicopatológicos.

3. Conjugalidade e parentalidade

Muito tem sido discutido sobre as funções parentais e as novas configurações familiares na contemporaneidade (Vitorello, 2011). Alguns impasses ocorrem no exercício das funções parentais, pois desempenhá-las remete tanto o sujeito homem como a mulher a sua própria biografia como sujeito sexuado. Mais do que nunca, as “posições subjetivas” (Lacan, 2001) do ser são colocadas à prova quando os sujeitos se tornam pais. Para Jerusalinsky (1996), a função materna implica os cuidados maternos, a dupla tradução de linguagem em ação, ação em linguagem e a sustentação paterna ou edípica. A função paterna instaura uma operação fundamental para o sujeito, a castração que consiste na interdição, e esta introduz uma Lei simbólica, permitindo um corte no vínculo mãe e filho. Essa Lei é responsável pela interdição do incesto e pelo deslocamento da criança da posição de objeto do gozo materno (Vitorello, 2011).

É corriqueiro que a sentença judicial não seja suficiente para algumas pessoas em processo de separação, pois continuam se exasperando uma

contra a outra, ora por conta de visitação, ora devido a ajustes ou cobranças de pensão ou quaisquer outros pretextos que lhes ocorra. Sendo que, o desejo, na verdade, centra-se em manter viva a discórdia, materializada em uma luta sem tréguas. Nessa direção, McGoldrick e Carter (1995) elucidam que, apesar da possibilidade de cada parceiro, a partir do divórcio, poder recuperar a esperança, planos e expectativas que foram investidos no cônjuge e no casamento, muitos não conseguem elaborar o luto pela relação perdida e acabam cultivando mágoa, raiva, rancor e ressentimento. Assim, pode surgir, nesse contexto, de Alienação Parental, na qual um dos pais “mata” o outro em vida na cabeça da criança e isso, geralmente, como forma de vingança por não aceitar a separação.

Para Zornig (2010), os arranjos familiares não dependem somente da parentalidade, mas sim do desejo entre casais de estabelecerem relações íntimas. Sendo assim, as relações conjugais são mantidas no espaço privado e dependem somente do desejo de cada um dos cônjuges. No entanto, quando este casal ou indivíduo decide ter filhos, o espaço público invade o espaço privado da conjugalidade, organizando as relações de parentesco e definindo as responsabilidades dos pais e do estado em relação às crianças.

É comum os casais terem dificuldades, após um processo de divórcio, em separar a conjugalidade da parentalidade, pois o envolvimento emocional do casal necessita ser redefinido e transformado em uma ligação parental, e este processo pode vir carregado de falhas quão intensamente ao vínculo que uniu o casal, pois se não houve um vínculo importante entre o marido e a mulher, se os filhos não foram fruto de uma escolha mútua, se a separação foi conflituosa ou não consensual e/ou se um dos ex-cônjuges ainda tem forte vínculo afetivo-sexual pelo outro, é muito provável que haja um afastamento parental ou um exercício coparental problemático (Grzybowski & Wagner, 2010).

A coparentalidade tem sido definida na literatura como um conceito que se refere à extensão na qual o pai e a mãe dividem a liderança. Este conceito envolve tanto dimensões de cooperação como de antagonismo e as interações do grupo familiar oferecem oportunidade de observar se os pais apoiam ou se opõem à intervenção do outro componente do sistema parental para com a criança. Os estudos referentes à coparentalidade trazem um avanço na compreensão da família ao destacar a relevância das relações mais harmônicas (ex.: apoio mútuo, engajamento com seus filhos) e seus efeitos no desenvolvimento da criança (ex.: maior integração familiar, demonstração de afeto). A relação coparental não inclui os aspectos legais, românticos, sexuais, emocionais ou financeiros dos relacionamentos adultos que não estão relacionados aos cuidados sobre a criança. O grau de equivalência na

relação coparental é determinado em cada caso pelos participantes, os quais são influenciados amplamente pelo contexto cultural e social (Frizzo, 2005).

Segundo Thompson & Laible (1999), citado por, Grzybowski & Wagner (2010), em um processo de separação, os papéis e regras parentais precisam ser (re)definidos, pois têm implicação direta na relação coparental. A parentalidade implica em uma série de responsabilidades essenciais para com os filhos, tais como garantir a satisfação das necessidades econômicas e materiais, oferecer orientação e instrução, exercer autoridade, promover trocas afetivas e partilhar experiências do dia-a-dia. Essa troca precisa ser garantida, para um desenvolvimento saudável da criança.

Entretanto, algumas vezes, esse processo pode sair atrapalhado. No longa-metragem, elaborado sob o formato de documentário, com depoimentos pais, filhos, e profissionais “A Morte Inventada”³, de Alan Mina, lançado em 2009, pode-se verificar a realidade de pessoas que querem os filhos só para si, carregando sentimentos de poder inquestionável sobre a criança. Muitas vezes, enquanto ainda casados, esse sentimento passa despercebido ou fica mascarado, mas, quando se defrontam com a separação, a criança passa a ser um objeto de vingança e manipulação contra o cônjuge, sendo usada como instrumento de agressividade e chantagem.

4. Alienação parental (AP)

A Alienação Parental foi descrita, pela primeira vez, pelo psiquiatra americano, Richard Gardner, no ano de 1985, a partir da compreensão das mudanças sócio-históricas observadas. Ele aponta como “Síndrome de Alienação Parental” (SAP), sendo este um transtorno que surge, primariamente, no contexto de disputa de guarda. Sua manifestação primária é uma campanha de rejeição e difamação da criança contra um dos genitores, uma campanha sem justificativa contra um genitor bom e amoroso. Ela é resultante da combinação de um programa de doutrinação por parte de um dos genitores, aliada à contribuição da própria criança para denegrir o genitor alienado, entendendo que as práticas indutivas de alienação parental a uma criança é compreendida como uma forma de abuso emocional (Gardner 1998, apud, Lass, 2013).

Para caracterizar o fenômeno da *alienação parental*, (Gardner, 1998, apud, Lass, 2013; Brochhausen, 2011) Gardner elencou oito sintomas denominados

³ Minas, Alan. (Diretor). A morte inventada: alienação parental [Filme-vídeo]. Niterói, Caraminholas Produções, 2009.

primários, apresentados pelas crianças, como critérios para diagnóstico do quadro. O autor caracteriza a implementação pelo nível de sintomas e não pelo comportamento do alienador. Dentre os sintomas destacados pelo autor, salientamos a campanha de desmoralização/difamação e rejeição ao genitor alienado, as justificativas fúteis para a rejeição e o comportamento de apoiar o alienador no conflito parental, entre outros.

O autor entende que o processo de Alienação Parental está classificado entre casos leves, moderados e graves. Definidos assim, para melhor entendimento dos critérios diagnósticos e formas de tratamento. Nos casos leves, a criança tem como principal objetivo apoiar o genitor guardião no processo judicial e manter forte vinculação com ele. Nos casos moderados, geralmente a maioria dos sintomas se apresentam. Já nos casos severos, além de se apresentarem todos ou a maioria dos sintomas, a criança ainda cria uma relação patológica com o genitor alienador, criando fantasias paranoides. Elas chegam a destruir os objetos do genitor alienado (Brochhausen, 2011).

No Brasil, a Lei de nº 12.318, apresenta os critérios considerados como atitudes de alienação parental. Sendo possível nortear os profissionais através da mesma, para identificar a ocorrência do fenômeno. Enquanto o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 aponta genericamente para as questões relacionadas a Alienação Parental.

V51.29 (Z62.898) Crianças afetadas por sofrimento na Relação dos Pais:

Esta categoria deve ser usada, quando o foco da atenção clínica inclui os efeitos negativos de discórdia na relação dos pais (p. ex., altos níveis de conflitos, sofrimento ou menosprezo) em um filho da família, inclusive os efeitos no transtorno mental ou em outra condição médica da criança (DSM-5, p. 716).

Embora, não faça a citação direta à alienação parental, o manual aponta para a relevância dos sintomas, na criança, adquiridos pelo sofrimento na relação adoecida dos pais.

5. Metodologia

Com o objetivo de investigar as diferentes abordagens da produção científica sobre a temática da alienação parental no campo da psicologia, desenvolvemos um estudo exploratório bibliográfico de abordagem quali-quantitativa. Esse método específico de pesquisa objetiva traçar uma análise sobre o conhecimento já construído, em pesquisas anteriores, sobre um determinado tema, possibilitando a síntese de vários estudos já publicados, permitindo

a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores (Bothelho, 2011).

Foram utilizados seis portais para consultas nas bases de dados bibliográficos: Scientific Eletronic Library Online (Scielo), portal Capes, banco de dados virtual da Universidade Feevale, Repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Catálogo Online da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS e portal de pesquisa da Universidade do Vale do Rio do Sinos – UNISINOS. Buscou-se através das palavras-chave “alienação parental”, “síndrome de Alienação Parental” e “SAP”.

A pesquisa foi realizada com base na literatura nacional cujo acesso se deu por meio virtual, observando os seguintes critérios de exclusão: (a) resumos de trabalhos que não possuíam artigo completo; (b) trabalhos publicados fora do período estabelecido (do segundo semestre de 2011 até o primeiro semestre de 2014). A data de corte estabelecida foi com base na data de aprovação da Lei Brasileira de Nº 12.318.

5.1. Análise dos dados

No total, foram encontrados duzentos e trinta e três trabalhos publicados. Procedeu-se a leitura exploratória dos resumos e, após, a leitura seletiva, observando-se os critérios de exclusão, mantendo os artigos que se enquadraram nas especificidades estabelecidas para compor o *corpus* da pesquisa. Para facilitar a visualização do material, foi organizada uma ficha, com informações sucintas das publicações encontradas.

A partir deste levantamento dos dados, traçaram-se novos critérios de exclusão. Para isso, foram selecionados somente os trabalhos apresentados pela área de conhecimento da psicologia no âmbito do mestrado. Ainda, foi selecionado um trabalho de forma aleatória para conter o *corpus* da pesquisa. Este havia sido encontrado nas pesquisas iniciais, no momento da realização do projeto. Considerou-se relevante inseri-lo, pois contemplava importantes dados, além de corroborar com os demais critérios de inclusão.

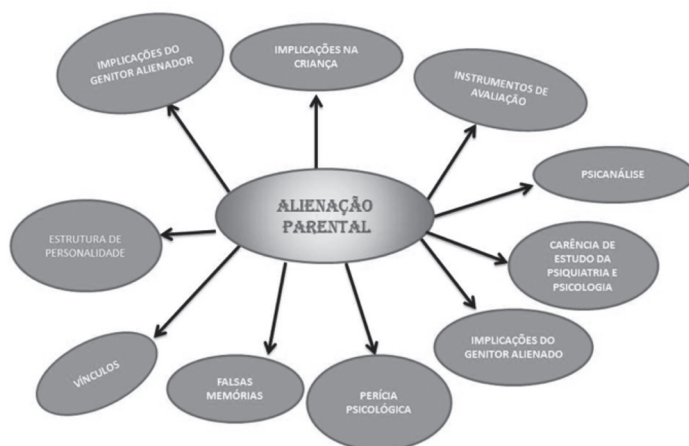
Na amostra final, foram utilizados onze trabalhos, disponíveis dentro da literatura nacional brasileira, por meio virtual. Foi realizada análise criteriosa dos mesmos. Como instrumento, utilizou-se uma ficha de leitura, contemplando os principais dados da amostra: *a) título do trabalho; b) objetivo; c) referência – como citá-lo; e d) principais assuntos abordados e possíveis discussões*. A ficha de leitura foi importante instrumento, a fim de facilitar a análise posterior dos dados e as possíveis correlações.

5.2. Resultados

Considerando os critérios de exclusão, foram encontrados, na pesquisa, onze trabalhos, realizados no campo da pós-graduação, em sete diferentes locais de pesquisa. Os trabalhos foram publicados no intervalo de tempo entre o ano de 2011 e 2014, todos dentro do campo de conhecimento da psicologia. Foram encontrados *três trabalhos publicados em 2011, três trabalhos publicados em 2012, dois trabalhos publicados em 2013 e três trabalhos publicados no ano de 2014*. Dentre esses, sete referem-se a estudos baseados na prática empírica, tendo destaque os estudos de caso, e estudos de casos múltiplos.

Alguns assuntos foram apresentados de forma mais destacada dentro da ampla temática de alienação parental. Dez dos estudos analisados apontaram para a falta de pesquisas empíricas no campo da psicologia da temática de AP; sete referiram as implicações do genitor na dinâmica de AP; oito dos estudos destacaram para as implicações na criança; três dos estudos preocuparam-se em desenvolver instrumentos de avaliação psicológica para avaliar a prática de alienação parental; um dos estudos realizou uma leitura com base estritamente psicanalítica do tema; quatro estudos dedicaram-se em avaliar a estrutura da personalidade dos sujeitos envolvidos; um estudo referiu fortemente os vínculos construídos; três referenciaram as falsas memórias; quatro apontaram a importância da temática na prática da perícia psicológica; e por última análise, seis estudos objetivaram-se, também, em falar das implicações do genitor alienado na dinâmica parental.

Quadro Nº 1.



6. Discussões

A partir da análise dos resultados, as discussões deram-se em duas amplas categorias temáticas, reunindo os dez tópicos encontrados e apresentados no Quadro Nº 1. A categoria temática “*avaliação no contexto de alienação parental*”, contemplou as seguintes questões: *perícia psicológica, falsas memórias e desenvolvimento de instrumentos de avaliação*. Já a segunda ampla categoria temática, “*Dinâmica familiar*”, contemplou os assuntos relacionados a *implicações na criança, implicações do genitor alienador, implicações do genitor alienado, estrutura da personalidade, vínculos e o entendimento psicanalítico*.

Avaliação no Contexto de Alienação Parental

Vários autores apontam para a falta de estudos em virtude do número de publicações relacionados à temática da alienação parental, com base na psiquiatria e psicologia que deem sustentação ao conceito de Gardner. Os trabalhos trazem à tona, a inquietação dos pesquisadores com a falta de subsídios teóricos como suporte para as tomadas de decisões junto ao poder judiciário, fornecido pelo laudo técnico do perito em psicologia, questionando o entendimento sobre as questões abordadas (Lago, 2012; Colombo & Lago, 2014; Leme & Marturano, 2014; Faccini, 2011; Damiani, 2012).

Justifica-se essa ausência de trabalhos, devido ao fato de esse ser um tema relativamente recente, difundindo-se especialmente entre os profissionais que atuam no direito de família (Sousa & Brito, 2011). A revisão da literatura aponta, atualmente, para dados os quais se contrapõe à essas afirmações, uma vez que as pesquisas já estão sendo desenvolvidas, dentro dessa temática, por profissionais da psicologia (Lago, 2012; Lass, 2013; Baisch, 2014).

Na realização da perícia psicológica, é preciso estar atento para a possibilidade de falsas denúncias, como em casos de divórcio, disputa de guarda, pensão alimentícia e alienação parental, situações nas quais um dos cuidadores pode influenciar a criança ou o adolescente a tentar uma situação abusiva com o intuito de prejudicar o genitor que está sendo acusado ou para obter algum tipo de vantagem (Echeburúa & Subijana, 2008; Gardner, 2002; Guazzelli, 2007; Trocmé & Bala, 2005; Simão 2007, apud, Chaefer-Rosseto & Kristensen, 2012). Podendo introduzir no imaginário da criança, as chamadas “falsas memórias”. Elas são podem ser definidas como lembranças de eventos que não ocorreram, de situações não presenciadas, de lugares jamais vistos, ou então, de lembranças distorcidas de algum evento. São memórias que vão além da experiência direta e que incluem interpretações ou inferências ou, até mesmo, contradizem a própria experiência. Podem

ser elaboradas pela junção de lembranças verdadeiras e de sugestões vindas de outras pessoas, sendo que durante este processo, a pessoa fica suscetível a esquecer a fonte da informação ou elas se originariam quando se é interrogado de maneira evocativa (Alves & Lopes, 2007).

Segundo Colombo & Lago (2014), é importante a realização da avaliação psicológica, perante a suspeita de alienação parental. Podendo ao finalizar a avaliação orientar a família em relação a situação atual e ao prognóstico. Um dos pais sofre com os sentimentos negativos após a separação, desencadeando a Alienação Parental, um vínculo psicopatológico que tem como objetivo impedir a separação definitiva (Dias, 2006; Vainer, 1999, apud, Colombo & Lago, 2014). A mãe costuma usar sua autoridade maternal contra o vínculo pai e filha, castigando a criança toda vez que esta deseja ficar com o pai, além de verbalizações que denigrem a imagem do pai perante a filha (Lago, 2012; Gouveia, 2014). Além desse comportamento, observa-se o discurso contraditório entre os genitores: ... *A mãe diz se preocupar com um amiguinho, que frequenta a casa do pai e tentou tocar nas genitálias de sua filha. Já o pai refere-se ao menino como educado e portador de necessidades especiais, não referindo o fato relatado pela mãe...* (Colombo & Lago, 2014).

Todavia, a investigação da Alienação Parental não possuía uma técnica específica indicada pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos. Porém, nos últimos 10 anos, tem crescido o número de pesquisadores preocupados em avaliar as influências das práticas parentais (Teodoro, Bonetti, Schwartz, & Monego, 2010, apud, Gouveia, 2014). Alguns trabalhos buscam construir um Sistema de Avaliação, para o uso forense em disputas de guarda, almejando estreitar os laços entre a psicologia e o direito e ainda identificar as contribuições de instrumentos para o processo avaliativo, como a *escala SARP* e o *construto da RRP-10* (Lago, 2012; Gouveia, 2013; Colombo & Lago, 2014). Utiliza-se também, para a avaliação psicodinâmica, outros instrumentos, como o *Inventário de Estilos Parentais- IEP*, *desenho da família*, *a hora do jogo* e o *teste das fábulas* (Lass, 2013; Faccini, 2011). A pesquisa realizada por Lago (2012) localizou, entre os instrumentos nacionais e internacionais que avaliassem a qualidade das relações parentais nos últimos dez anos, a existência de sete instrumentos no total. Entre eles, dois estão validados no Brasil: o *Inventário de Percepção e Suporte Familiar (IPSF)* e o *Teste Aperceptivo Familiar (FAT)*.

O inventário de estilos parentais, citado a cima e utilizado por profissionais que buscam compreender os sistemas familiares, contém quarenta e duas questões, as quais correspondem às sete práticas educativas do modelo, sendo que foram elaboradas seis questões distribuídas, espaçadamente, ao longo do inventário. São duas práticas educativas positivas: monitoria

positiva e comportamento moral. E, cinco práticas educativas negativas: punição inconsciente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico. O inventário pode ser respondido pelos pais, quanto às práticas educativas em relação aos filhos, e pelos filhos, quando respondem sobre as práticas educativas utilizadas por seus pais, tendo como objetivo do instrumento avaliar a maneira utilizada pelos pais na educação dos filhos (Gomide, 2011).

A hora do jogo, também utilizada neste contexto, é uma técnica dirigida, principalmente, a crianças inseridas na faixa etária dos três aos nove anos e busca investigar como a criança se comporta frente aos objetos de aprendizagem contidos em uma caixa que lhe é oferecida (Fernández, 1991). Já, o teste das fábulas utiliza-se por ser um instrumento útil para a compreensão psicodinâmica e dos principais conflitos da criança, permitindo identificar crises situacionais e de desenvolvimento, conflito neurótico, transtornos neuróticos e psicóticos. Além disso, é útil para perceber a natureza das relações entre as crianças e seus pais ou cuidadores (Cunha, 2000).

Quanto aos instrumentos construídos especificamente para avaliar a Alienação Parental, destaca-se a escala *SARP (Sistema de Avaliação do Relacionamento Parental)*. É um conjunto de técnicas que tem como objetivo avaliar a qualidade do relacionamento entre pais e filhos, de forma a subsidiar possíveis recomendações acerca da guarda dos filhos. Esse Sistema é composto de pelo menos três técnicas: uma entrevista semiestruturada aplicada aos genitores; um protocolo de avaliação infantil aplicada a crianças de 5 a 12 anos; e uma escala pontuada pelo próprio avaliador. Essas técnicas permitirão maior uniformidade nos procedimentos e facilitará a comunicação no contexto legal. A escala está constituída em dois eixos: *Competências Parentais e Necessidades dos Filhos*. Composto por estímulos gráficos e textuais, possui duas versões: uma para crianças menores e outra para crianças maiores de 10 anos (LAGO, 2012).

A escala RRP¹⁰ pode ser útil para a realização de estudos epidemiológicos e para a coleta de dados em contextos não psiquiátricos, também visa conhecer os antecedentes e consequências de lembranças de relacionamentos disfuncionais com os pais. Motivado por estes fatores, a escala foi adaptada para o contexto brasileiro, a amostra contava com 25% de filhos de pais separados há mais de nove anos. Foram reunidas evidências de sua validade de constructo, isto é, comprovação de sua estrutura fatorial, validade e precisão. O instrumento foi, originalmente, elaborado no contexto holandês, compreendendo uma medida de autorelato que avalia retrospectivamente o processo de cuidado parental com ênfase na dimensão empática. Inclui dezoito itens sobre percepção de cuidados parentais ou escritos especificamente

para inibição de autoexpressão em relação aos pais, visando representar dois fatores: *alienação e controle parental* (Gouveia, 2014).

Apesar de estarem sendo desenvolvidas algumas técnicas específicas para a avaliação da Alienação parental/Síndrome de Alienação Parental, devem ser, sempre, levadas em consideração as falsas memórias. A consequência de uma falsa memória, originada por uma falsa acusação ou falsa denúncia de abuso sexual, por exemplo, é afastar definitivamente o pai do filho, o que, muitas vezes, é corroborado por uma decisão judicial a qual determina a cessação das visitas ou sua realização com a supervisão de terceiros. Algumas variáveis comumente se fazem presentes em situações de AP, podendo explicar por que o relato da criança pode estar contaminado por falsas alegações acerca de eventos ou detalhes os quais nunca ocorreram. Os relatos falsos podem basear-se em traços mnêmicos, representados por falsas memórias (Baisch & Stein, 2014).

Alguns estudos têm se preocupado em investigar o surgimento e como detectar uma falsa memória nesse contexto (Colombo & Lago, 2014; Baisch & Stein, 2014; Chaffer, Rosseto & Krintensen, 2012). Lass (2013) aponta para 40 % o número de casos entrevistados que apresentaram falsa alegação de abuso sexual, podendo comprometer o processo de avaliação, uma vez que a criança pode identificar a falsa acusação como verdadeira.

Atualmente, tem-se desenvolvido amplos critérios de avaliação dos fatores de alienação parental. A própria lei brasileira de nº 12.318 refere aos critérios observados como atitudes alienadoras. Ainda, além dos instrumentos que foram e estão sendo desenvolvidos para avaliar os vínculos parentais, o profissional da psicologia tem que estar atento às observações nas entrevistas, a fim de compreender a dinâmica da família, averiguando a existência de falsas memórias.

7. Dinâmica da família

A análise da dinâmica das famílias em litígio é importante, para se compreender o fenômeno, os resultados apontaram para este entendimento: como os vínculos se constituem e as implicações de cada integrante da família neste processo. A partir da observação de cada autor, teremos um perfil ampliado da família. Faccini (2011) aponta que não é possível descontextualizar a experiência humana, e sua compreensão requer a consideração de aspectos sociais, históricos, culturais, econômicos, os fatores de raça, classe e gênero. Corroborando com este autor, Lago (2012) defende que o foco de uma avaliação psicológica, no âmbito do Direito de Família, está na inter-relação

entre as competências parentais, as necessidades dos filhos, as diferenças de papéis familiares, os contextos em que estão inseridas, a problemática apresentada e o ciclo de vida individual e familiar.

Algumas características são comuns na dinâmica das famílias envolvidas em situações de alienação parental, como, por exemplo: os vínculos afetivos marcados por formação conjugal com muita rapidez, casais que se conheciam, no máximo, três meses antes de irem morar juntos; apresentam um vínculo de forte apego e dependência e imagem idealizada em relação às suas mães; e relacionamento distante com os seus pais. A união dos casais é marcada por muitos conflitos durante toda a sua duração, brigas, agressões, separações e reconciliações, denotando vínculos com características de fragilidade, insegurança, ambivalência e com uma estratégia predominante de relação de conflitos, pautada por atuações, mais do que por estratégias mais elaboradas, as quais demandariam estratégias de mentalização (Faccini, 2011).

Damiani (2012) aponta que os traços de personalidade devem ser o ponto central para compreender os relacionamentos, além de valorizar a investigação das características da estrutura da personalidade nas avaliações de guarda. O transtorno de personalidade paranoide apareceu em 80% dos casos entrevistados na pesquisa de Lass (2013). Observou-se que as pessoas com fator alto de controle, consequentemente com fatores alto de alienação, apresentaram mais sintomas depressivos, clinicamente preocupantes. Indicado através dos resultados do Inventário de Depressão de Beck (Gouveia, 2014).

Os pais que mantêm conduta alienadora utilizam a criança para satisfazer suas próprias necessidades, demonstrando falta de habilidade para distinguir a realidade da criança de seus verdadeiros desejos. Os genitores alienadores apresentam características de personalidades instáveis, com vínculos simbióticos, frágeis e sujeitos a rupturas. Com presença de defesas primitivas e intensa ansiedade de separação. Apontam para organizações limítrofes de personalidade. (Damiani, 2012).

Para a psicanálise, o amor materno ou paterno não basta para estabelecer um porvir para o filho, o amor necessita da Lei – a lei do desejo que freia o gozo da posse. Só assim, pode-se dizer que a família cumpre seu papel como suporte para o filho em sua realização como homem. Não tornando a criança como objeto de gozo sem limite de um genitor ou de um cuidador que a impede de se situar em relação ao próprio gozo. A família não pode ser o lugar do enfrentamento de gozos irreconciliáveis dos pais/cuidadores, sem uma palavra que venha mediar e, por isso, as autoridades são chamadas a intervir, cada vez mais, para extrair os filhos dos infernos familiares (Brockausen, 2011).

Relativo à importância da observação da estrutura da personalidade dos alienadores, Lass (2013) observou que a gravidade dos sintomas apresentados pelas crianças parece corresponder a gravidade dos transtornos de personalidade encontrados nas mães alienadoras. As crianças com sintomas graves são filhos e enteadas das genitoras que preenchem mais critérios para transtornos de personalidade narcisista e paranoide. Em relação aos genitores que não apresentam transtorno de personalidade, a criança apresenta sintomas moderados. Damiani (2012) aponta ainda, em relação às mães alienadoras, padrão regressivo no estabelecimento das relações objetais. Os vínculos iniciais dessas mães foram permeados por uma relação de dependência e indiscriminação, elas não desenvolveram uma capacidade de manter vínculos saudáveis na idade adulta.

O vínculo patológico é presente no contexto de alienação parental. Faccini (2011), ao analisar o discurso das mães, as crianças estiveram praticamente ausentes, elas dedicaram o tempo das entrevistas a falar dos ex-maridos, descrevendo seus defeitos, suas brigas, seus conflitos e sua incompetência para ter qualquer contato com os filhos, denotando um vínculo ainda não rompido, mantido pelo ódio, ressentimento e alimentação de conflito. Em virtude disso, muitas vezes a atitude alienadora inicia-se no momento de um novo relacionamento do genitor alienado. A separação conjugal não, necessariamente, inicia o comportamento alienante, pois a patologia psíquica do genitor alienador manifestar-se-ia quando algo saísse de seu controle. Nesse caso, a separação e o início de um novo relacionamento são situações incontrolláveis para alienadores (Colombo & Lago, 2014). A autora cita a vinheta de uma fala que demonstra o fato: *“após a separação, não houve separação, pois continuávamos saindo juntos, como uma família”, “tem outra mulher, então não somos mais só nós três”, “se ele não tivesse outra mulher, então estaria tudo bem”*.

Faccini (2011) aponta que a alienação parental não é um processo que acontece somente depois de uma separação conjugal. Sua origem já se apresenta antes, durante a relação conjugal, pois afirma que a dinâmica da família, maus tratos psicológicos e abuso emocional já acontecem antes do rompimento conjugal. Os cuidadores não procuram o reconhecimento e a compreensão do estado emocional da criança, não se mostrando como uma figura de apoio quando a criança apresenta necessidade. Ainda, Damiani (2012) assinala que genitores de crianças em situação de alienação parental teriam experimentado a alienação de um de seus genitores na infância.

Aspectos da transgeracionalidade também apareceram. Segundo Colombo & Lago (2014), na observação do relato de um genitor que estava sendo vítima de atitudes de alienação parental, afirmando que a ex-companheira

estava fazendo com a filha o mesmo que sua mãe fizera a ele quando se separou do pai dele. *“Minha mãe me comprava, depois falava muito mal do meu pai, e eu acreditava por que era pequeno, mas sei o quanto isso marca, e a gente nunca esquece por que eu não sei mais nada do meu pai”*. No processo de AP, a autoridade do genitor alienado não é legítima pelo programador. A exclusão do primeiro faz-se via uma desautorização de sua função, impedindo as condições para transmissão do respeito e autonomia pela criança. As consequência acabam por atingir a formação de futuras famílias pelos filhos envolvidos (Brockausen, 2011).

Quanto aos aspectos relacionados à criança, Faccini (2011), Lass (2013) & Damiani (2012) apontam que todas estavam sob guarda unilateral materna; as separações são marcadas por muitas brigas e litígios, envolvendo a polícia e o sistema judicial; enfrentavam processo de disputa por guarda e regulamentação das visitas; negavam querer ver o pai; e estavam há tempo significativo afastadas da convivência paterna.

Leme (2014) ressalta que as práticas parentais seriam os preditores mais importantes do bem estar emocional, da adaptação social e escolar da criança cujos os pais se separam ou se recasam. Entender essas variáveis é importante para compreender a forma como a criança reage perante a ruptura conjugal dos pais e o recasamento. Existem correlações positivas entre o envolvimento paterno e o desenvolvimento acadêmico e de habilidades sociais dos filhos, especialmente, quando esses se encontram em idade escolar (Leme, 2014).

Damiani (2012) diz que o controle do comportamento foi um aspecto observado, em todas as etapas da avaliação psicológica, nas crianças em situação de alienação parental. O nível de simbolização e a criatividade dos participantes estavam reprimidos, e o pensamento mostrou-se concreto e racional demais para crianças tão pequenas. A relação era simbiótica, e a entrada de um terceiro era vista como ameaça. As crianças apresentaram funcionamento psicodinâmico marcado por características de imaturidade e dependência, com conflitos de separação-individuação, pobreza de fantasias e fragilidade na organização egoica (Damiani, 2012). Ainda ressaltando as influências nas crianças, Faccini (2011) avaliou que as crianças apresentaram perda da espontaneidade, discurso pronto, como se tivessem uma tarefa a cumprir, relatando interações muito pobres, tanto com a mãe quanto com seus pais. Para Lass (2013), as crianças afirmam que as razões para rechaçar o genitor alienado são próprias, negando a influência do alienador e ainda manifestam a ausência de culpa pela difamação e rejeição do alienador, citando exemplos de filhos que chutavam o genitor alienado durante a entrevista e, quando perguntado à criança se estava arrependida, ela respondia que

“não, ele merece”. Sintomas corroborados, na pesquisa de Damiani (2012), deixam claro o adoecimento da criança.

Para a psicanálise, a ênfase da teoria de Gardner pode ser levada muito a sério, pois não precisa se ter uma situação concreta, oriunda do processo de Alienação Parental, para que se verifiquem consequências devastadoras. A falta de ambivalência das figuras parentais, um dos sintomas apresentados pela criança envolvida em AP, impede os processos de individualização, de autonomia, de separação em relação ao Outro. A leitura psicanalítica da AP permite desmistificar o discurso do amor parental ao sublimar os efeitos da locação do filho como objeto de gozo de um dos genitores, a partir de um discurso de amor que justifica proteção, cuidados, adequação, porém que encobre o afastamento do outro genitor do lugar de transmissão simbólica para a criança, trazendo efeitos prejudiciais a ela, ao dificultar o curso de separação do grande Outro (Brockausen, 2011).

Em muitos casos de AP, ambos os genitores estão predispostos a alienar, em função de características de personalidade não adaptativas, sendo possível pensar no fenômeno a partir das características de personalidade, sem vítimas e culpados. Muitos genitores alienadores possuem traços de isolamento, impotência, problemas de desenvolvimento e agem a partir de uma ferida narcísica como força motivadora. Na maioria desses casos, os alienadores veem suas motivações e comportamentos como socialmente aceitáveis. Já os pais alienados apresentaram indicadores de depressão, sentimentos de desesperança e imaturidade, manifestando nos filhos, um funcionamento psicodinâmico mais regressivo, característica de dependência, imaturidade e a presença dos sentimentos de medo, solidão e tristeza (Damiani, 2012).

Variações nos resultados das habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica, avaliados por professoras, foram preditas por práticas parentais negativas e não práticas parentais positivas. As mães separadas e recasadas ficaram menos afetuosas, comunicativas e envolvidas com os filhos, sendo possível supor que, em relação às crianças de mães separadas e recasadas, elas sejam afetadas mais pelas práticas parentais negativas, do que as práticas parentais positivas, refletindo no ambiente escolar (Lume, 2014).

Faccini (2011), analisando crianças cujos pais estavam divorciados e em litígio, constatou que a dinâmica familiar daquelas apresentavam pouco ou nenhum prazer em passar tempo com seus pais e que resistem ou recusam a visitação incluem um pai que tende a ser deficiente em suas capacidades parentais e apresenta a falta de calor, empatia e compreensão do ponto de vista da criança. No que tange às questões transgeracionais, foi observado que

as mães alienadoras enfrentaram conflitos e, em alguns casos, rompimento dos vínculos com seus cuidadores primários. A implicação dos vínculos com seus próprios filhos podem estar relacionados com a representação de seus vínculos afetivos representacionais.

Os vínculos familiares destas famílias são marcados por características de insegurança, indiscriminação de sentimentos, desejos e necessidades (Lass, 2013), impossibilitando que o indivíduo faça uma reflexão em relação as suas atitudes, e acaba comprometendo os modelos representacionais dos filhos (Faccini, 2011). Sendo assim, não é possível afirmar a responsabilidade maior ou exclusiva de um personagem em uma dinâmica de alienação parental, dicotomizando os papéis em termos de vítimas e culpados. Todos os envolvidos têm uma participação e uma responsabilidade nessas interações, agindo de acordo com as suas dificuldades e possibilidades.

8. Considerações finais

Como resultado da busca de identificar os tipos de conhecimentos produzidos pela psicologia, que vem se dedicando sobre a temática de Alienação Parental, nos permitiu identificar que a partir da aprovação da Lei Brasileira nº 12.318, foram desenvolvidos 11 estudos científicos que evidenciam a crescente importância desse tema para a psicologia em relação ao processo avaliativo no âmbito jurídico e ao de entendimento psicológico para o tratamento clínico, mesmo que, imbricados um ao outro. Este trabalho de análise bibliográfica contemplou apenas uma amostra restrita, implicando unicamente seis portais de publicações, e estritamente publicações a nível nacional, deixando claro que há um vasto campo a ser explorado a partir dessa temática. Entretanto, foi possível observar o crescimento das pesquisas referentes à alienação parental na perspectiva da psicologia.

A ciência da mente humana preocupou-se, inicialmente, em desenvolver instrumentos de avaliação que procuram mensurar os critérios emocionais que afetam os envolvidos na prática de alienação parental. Dados estes imprescindíveis para a comunicação com as demais áreas do conhecimento, a fim de fornecer os resultados pertinentes ao processo investigativo. Ressalta-se, pois, a necessidade de pesquisas que desenvolvam subsídios técnicos, para profissionais que atendem a temática de alienação parental, especialmente no que tange instrumentos de avaliação projetiva.

Tendo observado, através da pesquisa, a prática da introdução de falsas memórias no exercício da alienação, entende-se que o teste projetivo terá

melhor eficácia como um suporte na avaliação da AP, pois ele faz com que a pessoa consiga projetar conteúdos internos em um meio externo, sem ter a consciência plena dos significados envolvidos. Destacando-se a importância de mais estudos os quais se proponham a desenvolver instrumentos com o objetivo de realizar esta análise.

Além disto, a compreensão da dinâmica familiar, assistida pela psicologia, pode servir de suporte ao serviço jurídico, a fim de compreender a prática da alienação parental não mais como vítima e acusado, mas sim a partir do olhar sistêmico ampliado, compreendendo os vínculos adoecidos que podem carregar consigo o histórico transgeracional dessa prática, apontando a resolutividade da problemática para além do cumprimento da pena prevista em lei, mas para o tratamento adequado a essas famílias, que vivenciam esta experiência nefasta.

Com tudo, o trabalho destacou o processo de alienação parental, sendo possível através desta revisão, elaborar a partir dos dados científicos, um perfil ampliado da dinâmica dos envolvidos: Através da construção dos vínculos familiares adoecidos, marcados por formação conjugal com muita rapidez, apresentando um vínculo de forte apego e dependência e imagem idealizada em relação às suas mães; e relacionamento distante com os seus pais, e união dos casais marcada por muitos conflitos durante toda a sua duração, brigas, agressões, separações e reconciliações, denotando vínculos com características de fragilidade, insegurança, ambivalência e com uma estratégia predominante de relação de conflitos, pautada por atuações, mais do que por estratégias mais elaboradas, as quais demandariam estratégias de mentalização.

Observa-se, com isso, a importância das agências governamentais e os centros de atendimentos psicológicos proporcionarem às famílias monoparentais e recasadas espaços para discutir e implementar a coparentalidade após a ruptura conjugal, abordando como imprescindível a preservação da relação saudável com os pais biológicos, entendendo que esse vínculo está diretamente relacionado com o bem estar psicológico para o desenvolvimento saudável da criança.

Além da compreensão da dinâmica familiar adoecida como causa da ocorrência do processo de Alienação Parental, destacando a importância do tratamento psicológico, o trabalho apresenta de forma sistemática, os instrumentos de avaliação da dinâmica familiar utilizados no contexto, facilitando o processo de pesquisa aos profissionais da psicologia que se ocupam deste campo.

Referências

- Alves, C. & Lopes, E. J. (2007). Falsas Memórias: questões teórico-metodológicas. *Paidéia*, 17(36), 45-56.
- Baisch, V. & Stein, L. (2014). Os efeitos da indução de estereótipos na memória de crianças. Janeiro de 2014. 29 folhas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS- Porto Alegre.
- Bothelho, L. et al. (2011). O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Rev. Eletrônica Gestão e Sociedade*, 5(11), 121-136.
- Bowlby, J. (1997). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010. (2010, 26 de agosto). Lei sobre alienação parental. Brasília, DF.
- Brockausen, T. (2011). SAP e psicanálise no campo psicojurídico: de um amor exaltado ao dom do amor. Orientadora Léia Prszkulnik. São Paulo, 2011. 274 folhas. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio do Sinos - Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica.
- Carter, B. & Cols. (1995). *As Mudanças no Ciclo de Vida Familiar: uma Estrutura para a Terapia Familiar*. 2ª ed. São Paulo SP. Ed. Aertmed.
- Chaefer, L., Rossetto, S. & Kristensen, C. (2012). Perícia psicológica no abuso sexual de crianças e adolescentes. *Psic.: Teor. e Pesq.*, 28(2), 227-234.
- Colombo, M. & Lago, V. (2014). Alienação Parental: Contribuições do Sistema de Avaliação do Relacionamento Parental (SARP) em um estudo de caso único. Maio de 2014. 24 folhas. Monografia (Curso de Especialização em Psicologia – Ênfase em Avaliação Psicológica) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS- Porto Alegre/RS.
- Cunha, J. A. (2000). Teste das Fábulas: novas perspectivas (pp. 421-438). In Cunha, J. A. [et al.]. *Psicodiagnóstico* - V. 5. ed., rev. ampl. Porto Alegre, RS: Artmed. 678 p.
- Damiani, F. M. (2012). Características de estrutura de personalidade de pais, mães e crianças, envolvidas no fenômeno de alienação parental. Janeiro de 2012. 80 folhas. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio do Sinos - Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica.
- Faccini, A. (2011). Vínculos afetivos e capacidade de mentalização na alienação parental. Fevereiro de 2011. 118 folhas. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio do Sinos - Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica.
- França, F. (2004). Reflexões sobre Psicologia Jurídica e seu panorama no Brasil. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(1), 73-80.
- Frizzo, G. et al. (2005). O conceito de coparentalidade e suas implicações para a pesquisa e para a clínica: implication for research and clinical practice. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.*, 15(3), 84-93.
- Gomide, P. (2011). *Inventário de Estilos Parentais – IEP: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação. Apoio estatístico: Plínio Marcos de Toni*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Gouveia, R. et al. (2013). Avaliando lembranças de alienação e controle parental: evidências de validade de construto da RRP10 no Brasil. *Psicol. Reflex. Crit.*, Access on 12 Oct. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000300002>.
- Grzybowski, L. S., Wagner, A. (2010). Casa do pai, casa da mãe: a coparentalidade após o divórcio. *Psic.: Teor. e Pesq.*, 26(1), 77-87.
- Jerusalinsky, A. (2012). Somos todos violentos? *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 12, 6-12.
- Lacan, J. (2001). *O ato psicanalítico*. Porto Alegre: Escola de Estudos Psicanalíticos.
- Lago, V. M. (2012). Construção de um Sistema de Avaliação do Relacionamento Parental para Situações de Disputa de Guarda. Maio de 2012. 105 folhas. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS- Porto Alegre/RS.
- Lass, R. B. (2013). Avaliação de Transtornos de Personalidade e Padrões Comportamentais da Alienadora Parental. Curitiba. 83f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação em Psicologia - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba.
- Leme, V. B. R., Marturano, E. M. (2014). Preditores de comportamentos e competência acadêmica de crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas. *Psicol. Reflex. Crit.*, 27(1), 153-162.
- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. (2014). / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Correa Nascimento... et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... et al.] – 5. Artmed, Porto Alegre.
- Minas, A. (Diretor). (2009). *A morte inventada: alienação parental* [Filme-vídeo]. Niterói, Caraminholas Produções.
- Nascimento, C. et al. (2006). Apego e perda ambígua: apontamentos para uma discussão. *Rev. Mal-Estar Subj.*, 6(2), 426-449.
- Ramires, V. (2004). As transições familiares: a perspectiva de crianças e pré-adolescentes. *Psicol. estud.*, 9(2), 183-193.
- Rovinski, S. (2009). *Psicologia jurídica: perspectivas teóricas e processos de intervenção*. [1. ed.]. São Paulo, SP: Vetor.
- Sousa, A. & Brito, L. M. T. (2011). Síndrome de alienação parental: da teoria Norte-Americana à nova lei brasileira. *Psicol. cienc. prof.*, 31(2), 268-283.
- Vainer, R. (1999). *Anatomia de um divórcio interminável – o litígio como forma de vínculo. Uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zornig, S. M. A. (2010). Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de construção da parentalidade. *Tempo psicanal.*, 42(2), 453-470.

LA VÍCTIMA DE ABUSO SEXUAL INFANTIL VERSUS EL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA VÍCTIMA: REFLEXIONES SOBRE LA VICTIMIZACIÓN SECUNDARIA

THE VICTIM OF SEXUAL CHILD ABUSE VERSUS THE VICTIM'S
PROTECTION SYSTEM: REFLECTIONS ABOUT
SECONDARY VICTIMIZATION

CRISTÓBAL GUERRA

Escuela de Psicología, Universidad Santo Tomas, Viña del Mar, Chile
cguerravio@yahoo.es

CARLOS BRAVO

Escuela de Psicología, Universidad Viña del Mar, Chile
cbravoampuero@gmail.com

Recibido: 18-11-2014. **Aceptado:** 05-12-2014.

Resumen: El abuso sexual infantil es una de las prácticas más aberrantes de maltrato contra los niños. Se presenta una reflexión en torno a la forma en que el sistema jurídico y psicosocial, que se dedican a la atención de víctimas de abuso sexual infantil, se relacionan con las víctimas. Se argumenta a favor de la idea de que el sistema proteccional (sistema judicial y psicosocial) opera desde un marco de creencias diferente al de las víctimas y sus familias. Se considera que lo anterior no estaría contribuyendo a la reparación del daño causado por el abuso e incluso estaría generando una revictimización. Se argumenta en esa línea en base a los antecedentes teóricos y empíricos, pero también se alude a la experiencia práctica en la atención a víctimas de abuso sexual infantil.

Palabras claves: Abuso sexual, sistema proteccional, victimización secundaria.

Abstract: Sexual child abuse is one of the most egregious practices of abuse against children. We present a reflection on how the legal system and psychosocial system, dedicated to the treatment of victims of sexual child abuse, are working with victims. We argue that the protection system (legal and psychosocial) and victims (and their families) operate from different beliefs. We consider this situation to be a problem because it does not contribute to the repair of damage caused by abuse and generates a new victimization. We argue this based on theoretical and empirical findings, but also allude to the practical experience of dealing with victims of sexual child abuse.

Key words: Sexual abuse, protection system, secondary victimization.

1. Introducción

EL ABUSO SEXUAL INFANTIL (ASI) corresponde a cualquier contacto sexual mantenido entre un adulto y un menor de edad o bien entre menores de edad cuando existe asimetría de poder entre ambos o algún tipo de coacción explícita o implícita (Echeburúa y de Corral, 2006).

Pese a que el ASI es considerado delito en Chile (Código Penal de la República de Chile, 2005) y como una de las formas más graves de vulneración de los derechos de los niños (Unicef, 1989), sigue siendo un tema altamente frecuente y controversial. Los legisladores han definido al ASI como delito con leyes vinculadas a su tratamiento jurídico y sanción penal. No obstante, tal como ocurre con otras formas de maltrato infantil, podemos ver cotidianamente que el ASI sigue siendo un problema altamente frecuente.

En este trabajo nuestro objetivo es compartir una breve reflexión sobre la forma en que el accionar del sistema proteccional –judicial y psicosocial– que supuestamente debiera velar por los intereses de la víctima, muchas veces resulta en una revictimización. A lo largo del escrito argumentamos que el sistema proteccional no incorpora, al menos no de forma suficiente, algunos elementos culturales que están asociados al fenómeno del ASI y, por el contrario opera reproduciendo mitos y prejuicios que aumentan la victimización secundaria. Pretendemos también estimular la reflexión del lector sobre esta problemática. Para ello hemos estructurado este documento en base a la revisión de antecedentes teóricos y empíricos, pero por sobre todo en base a nuestra experiencia de 15 años en la atención de víctimas de ASI en el contexto judicial al interior de un Centro de Atención Integral a Víctimas de Delitos Violentos. Es por ello que ofrecemos varios ejemplos que, aunque pueden parecer exagerados o incluso caricaturescos, son sacados de nuestra experiencia profesional cotidiana en el área.

Antes de comenzar debemos señalar que entenderemos por “víctima” a la persona que ha sido objeto de ASI y por “sistema proteccional” a los diferentes agentes (especialmente del ámbito judicial y psicosocial) que están dedicados (o debieran estarlo) a su protección. Además, cuando hablamos de “cultura” nos referimos al conjunto de rasgos distintivos (que engloban aspectos como la tradición, el marco de creencias, la creación artístico-intelectual, las costumbres y los valores) de un grupo social (Unesco, 1982).

2. Sobre la victimización primaria y secundaria

Diversos autores han señalado que los delitos sexuales generan en los niños

y niñas que los padecen consecuencias emocionales y sociales adversas a corto, mediano y largo plazo, entre las que se cuentan manifestaciones tanto de sintomatología internalizadora (como la depresión, la ansiedad y el estrés postraumático) como los problemas de conducta (Arredondo, 2002; Pereda, 2009; Pereda, 2010). También se ha descrito que las víctimas de abuso sexual sufren un daño adicional, revictimización o victimización secundaria, cuando el entorno que debiera protegerlas reacciona de forma inadecuada, fría y despersonalizada (Cereceda, 2003; Echeburúa & Subijana, 2008; Tamarit, 2006).

El tema de la victimización secundaria ha recibido atención de los profesionales e investigadores de todo el mundo y, en el caso de Chile, este interés ha crecido desde el inicio de la Reforma Procesal Penal. La Reforma Procesal Penal ha supuesto una clara mejora en el trato dado a la víctima, otorgándole un rol más protagónico que en el antiguo sistema, dotándola de derechos y suprimiendo algunas prácticas altamente revictimizantes del antiguo sistema, como el “careo” con el agresor (Capella & Miranda, 2003; Casas & Mera, 2004; Miranda, 2012). De hecho la Reforma, a través de distintos artículos del Código Procesal Penal (2013), visibiliza a las víctimas, reconociendo que estas tienen derecho a ser atendidas, a recibir un trato digno, a ejercer un rol activo en el proceso y a ser reparadas por el daño sufrido.

En este contexto, el Sistema Procesal Penal intenta –a través de procedimientos (como el sistema de declaración por circuito cerrado de televisión) y organismos (como la Unidad de Atención a Víctimas y Testigos del Ministerio Público)– dar un trato digno a la víctima. No obstante, el resultado de las pocas investigaciones en la materia indica que el sistema, aun siendo exitoso en la administración de justicia, presenta falencias en lo referido a prevenir la revictimización, según lo señalado por las propias víctimas (Canessa & Guerra, 2010; Guerra, Viveros, Calvo, Canessa & Mascayano, 2011, Miranda, 2012).

A nuestro juicio, el fracaso en la prevención de la victimización secundaria tiene que ver con, al menos, dos factores:

El primero de ellos se relaciona con la dificultad de probar los delitos sexuales, debido a la ausencia de testigos y en muchos casos la inexistencia de huella física. En este contexto los niños que han sido victimizados tienen que declarar en múltiples oportunidades ante agentes distintos, en un lapso de tiempo que muchas veces supera los 18 meses (Ramírez, Martínez & Guerra, 2012). Esto genera la noción del niño víctima como un medio probatorio del delito, descuidando las necesidades de la víctima en su condición de niño (Miranda, 2012). El mismo sistema judicial ha tomado conciencia del riesgo de revictimizar y se ha propuesto mejoras en el actual

procedimiento. Es así como en enero de 2014 ingresó al Congreso el proyecto de ley que busca reducir las instancias de interrogatorio y regular los protocolos de las entrevistas. Así mismo se plantea la posibilidad de grabar en cinta de video las entrevistas para evitar someter a las víctimas a múltiples declaraciones. Los organismos colaboradores de la justicia también han aumentado esfuerzos por protocolizar las entrevistas realizadas a los niños victimizados sexualmente, con el objetivo de reducir el riesgo de revictimización (Fiscalía, 2012; SENAME, 2013). Debemos reconocer el esfuerzo desplegado en estas medidas y esperar a ver cuál es su efecto concreto en la prevención de la re victimización.

El segundo de los elementos vinculados a la victimización secundaria, a nuestra manera de ver, tiene que ver con un aspecto más bien cualitativo: Las creencias y expectativas erróneas que tienen los agentes del sistema proteccional para comprender el fenómeno del abuso. Si bien existe un discurso explícito coherente con los elementos descritos en la convención internacional de los derechos de los niños (UNICEF, 1989), a nivel práctico continúan operando mitos y prejuicios respecto del abuso que favorecerían la revictimización, tal como han sugerido previamente otros autores (Arredondo, 2002). A nuestro juicio es este segundo elemento el más complejo de analizar y de modificar, toda vez que tiene su origen en los procesos de socialización (Berger & Luckmann, 1968). Por tanto estos mitos y prejuicios estarían instaurados en el sistema de creencias de los participantes del sistema proteccional (y probablemente de la comunidad en general). En los siguientes apartados profundizaremos en el análisis de este punto, ya que está prácticamente ausente en las investigaciones nacionales en el área. Dada la escasez de investigaciones, tomaremos como punto de partida nuestra experiencia en la materia. A continuación exponemos nuestra reflexión al respecto ilustrada con ejemplos cotidianos y dichos populares vinculados el fenómeno, dejando abierto el desafío de generar investigaciones que aporten datos más rigurosos en el futuro.

3. Sobre las creencias del sistema proteccional y su efecto en la victimización secundaria

Sin duda, la noción de víctima ha cambiado a lo largo de la historia y lo seguirá haciendo. Afortunadamente, al menos a nivel de discurso dominante existe mayor consciencia y claridad de lo que es el abuso sexual infantil, más allá de todo relativismo cultural. No obstante, en lo cotidiano podemos apreciar que a nivel social general y también en el sistema proteccional se

comete el error de relativizar ciertas prácticas consideradas abusivas (“no es para tanto”, “las niñas de ahora no son como las de antes”) o bien relativizar la responsabilidad del agresor y atribuir las a la víctima (“se lo buscó”), aun cuando las leyes son claras al respecto.

Por un lado, el discurso políticamente correcto (a nivel de los medios de comunicación masiva, de los legisladores y también de la opinión pública) sitúa al ASI como una práctica aberrante. No obstante, por otro lado existen una serie de mitos, prejuicios y estereotipos que contradicen esta noción (ej. mito: “los niños seducen a los adultos”; prejuicio: “el abuso sexual ocurre únicamente entre los pobres”; estereotipo: “la víctima es una persona frágil y sufre y si no lo es quiere decir que está mintiendo”).

Por ejemplo, cuando una víctima de abuso sexual está entrando en la adolescencia popularmente se utiliza el dicho: “ya no arrastra la bolsa del pan”, haciendo referencia a que el abuso no es tan grave o directamente que la víctima se lo buscó. También, y como reflejo de la cultura machista, se dicen cosas como: “el hombre no es de fierro”, nuevamente en la línea de validar el abuso como una práctica esperable y válida en ciertas situaciones.

El discurso políticamente correcto (del tipo: “el abuso sexual infantil es algo terrible”) se contrapone al discurso cotidiano expresado en dichos populares, probablemente debido a que existen estereotipos de lo que es una víctima, de cómo debiera comportarse y de lo que es un agresor. Por ejemplo, podría interpretarse que cuando se dice “la niña provocó al hombre porque usaba una minifalda” se está aludiendo al estereotipo de víctima (“las verdaderas víctimas no usan minifalda”) y de paso se alude a otros estereotipos que justifican el abuso (ej. “Las que usan minifalda son prostitutas”, como si las prostitutas debieran ser abusadas).

Estos ejemplos de mitos, prejuicios y estereotipos, graficados con dichos populares son visibles cotidianamente en el sistema proteccional y legal chileno. Lamentablemente en el sistema proteccional se reproducen ciertas creencias que atentan con el proceso de reparación de la víctima y aumentan la victimización secundaria. Hemos podido escuchar a distintos profesionales del ámbito que rodea la atención de víctimas infantiles (enfermeras, policías, jueces, etc.) referirse con términos peyorativos a víctimas de ASI que acuden a declarar con una falda o con ropa un tanto apretada (“estás buscando que te pase nuevamente, después no te quejes”). Esto es tan visible que muchos fiscales o abogados querellantes sugieren a las víctimas ir a declarar “sin maquillaje” para evitar la estigmatización por parte de agentes del sistema “proteccional” y para que “parezca víctima”, o en otras palabras para que la “víctima real” se parezca a la “víctima ideal”.

Por otro lado, algunos autores han argumentado que estereotipos como

los recién señalados influyen en que las personas que sufren ASI se sientan víctimas (o no lo hagan: *“tal vez fue mi culpa”*). De hecho la estigmatización que siente la víctima de parte su entorno es uno de los factores más fuertemente asociado al daño emocional según lo muestran distintos autores como (Feiring, Taska & Lewis, 1996; Plaza, Beraud & Valenzuela, 2014).

Kogan (2004) indica que la forma en que reaccione el entorno tiene una importante incidencia en el proceso mediante el cual las víctimas cuentan lo sucedido (o no lo hagan: *“si lo cuento me van a culpar, van a decir que soy prostituta”*). Por ejemplo, se ha señalado que en las culturas machistas existe la tendencia a no considerar como un acto abusivo el ASI perpetrado por una mujer adulta en contra de un adolescente de género masculino, sino que se le tiende a interpretar como una deseable muestra de masculinidad (Coxell, King, Mezey & Gordon, 1999). Considerando lo anterior, ¿ese adolescente se sentirá víctima o normalizará la relación? Creemos que el que no se sienta víctima o el que normalice la situación es peligroso, ya que se expone a nuevos abusos o incluso puede normalizar y posteriormente replicar las prácticas sexuales entre adultos y adolescentes. Ahora, en caso de que ese adolescente sí se sienta víctima, ¿estará dispuesto a reconocerlo o a declarar ante un juez? ¿Cuál es el costo que eso podría tener a nivel de la estigmatización?

También observamos una incoherencia entre lo que se sabe respecto de las reacciones de las víctimas de abuso sexual infantil y lo que el sistema proteccional espera de ellas. Existe un abundante cuerpo de literatura que describe que existen diferencias sustanciales en la sintomatología presentada por diferentes niños, aun cuando hayan sufrido abusos similares y que incluso algunos de ellos no presentan sintomatología (Arredondo, 2002; Echeburúa & Guerricaechevarría, 2005). Pese a ello, para el sistema judicial la ausencia de sintomatología es señal de que la víctima inventó lo sucedido. Además, entre la fecha del abuso y la fecha de la declaración de la víctima en el tribunal usualmente transcurre más de un año, y en ese período muchas víctimas han pasado por un proceso de terapia reparatoria que ha contribuido a que la sintomatología remita.

En nuestra experiencia hemos visto como, desde el sistema judicial, se sigue considerando el bienestar de la víctima como una señal asociada a la poca veracidad del testimonio. Incluso algunos jueces nos han señalado que prefieren ver *“con sus propios ojos”* que la víctima está dañada, ya que eso les permite hacerse una idea *“fidedigna”* o *“más allá de toda duda razonable”* de lo que vivió el niño y de lo verídico de sus dichos. Entonces, vale la pena preguntarse ¿para qué la víctima tuvo que pasar por varios procesos de declaración, pericias, exámenes altamente invasivos si los jueces prefieren ver

“el daño” con sus propios ojos? ¿Entonces a una víctima de una agresión con arma blanca le tendremos que exigir que vaya al juicio con la herida abierta y sangrante para que los jueces le crean? Obviamente la analogía resulta algo exagerada y su respuesta es No. Al menos, de concretarse el proyecto de entrevista video-grabada los jueces podrán ver con sus propios ojos el relato del niño sin que este tenga que asistir al juicio. Mientras tanto, resulta paradójico que a nivel del discurso oficial se diga “*la justicia está al servicio de la reparación de la víctima*”, pero que se necesite que la víctima se mantenga sufriendo (no se repare) para poder hacer justicia.

Otro ejemplo en el que podemos observar como los prejuicios afectan el tratamiento que el sistema proteccional y legal le da a las víctimas es en el caso de adolescentes de género masculino. En estos casos se cuestiona a un adolescente varón abusado por una figura de autoridad (sea este el padre, profesor, psicólogo o el guía religioso) diciendo “*a esa edad ya puede defenderse, mide como 1 metro 80 y no se defendió*”. Cuando se emiten comentarios de este tipo se olvida que en Chile se tiende a favorecer la dependencia y obediencia de los niños más que en algunos de los países vecinos (“*hijo hágale caso a la profesora (tía, vecino, etc.) en todo lo que diga*”), lo que claramente aumenta la vulnerabilidad al ASI. Por tanto en casos como el descrito habría que considerar la posibilidad de que tal vez físicamente ese adolescente pudiera defenderse, pero que su marco de creencias no se lo permita. Con ese tipo de afirmaciones también se está desconociendo que en el ASI la actividad sexual no siempre está mediada por la fuerza sino que mayoritariamente por el engaño, el chantaje o por un proceso gradual de seducción (Perrone & Nannini, 1997).

En la misma línea, algunas veces se culpa a los niños y niñas del abuso vivido “*por qué dejaste que él te tocara si siempre te han dicho que tu cuerpo es tuyo y nadie te puede tocar ni obligar a hacer nada con tu cuerpo*”, pero se está olvidando que durante su proceso de desarrollo también se le daban mensajes como “*salude de beso al tío, no sea mal educado*”. Es decir, se ha educado al niño señalándole que debe poner límites con su cuerpo, pero cuando quiere poner esos límites se le castiga. ¿Aquello no es contradictorio? Lo mismo sucede en el proceso “reparatorio” cuando en una terapia se le enseña a los niños víctimas de ASI que “*deben decir que no*” cuando alguien quiera tocarlos, pero acto seguido se le exige ir a un examen (o a varios) al instituto médico legal aunque no quiera. La pregunta que nos surge es la misma: ¿esto no es contradictorio?

Tal como ocurre en la sociedad entera, creemos que en el sistema judicial y psicosocial de protección a la víctima también existe contraposición entre el discurso políticamente correcto (expresado en la ley, códigos de ética,

convención de derechos del niño, etc.) y lo que se dice en el cotidiano (expresado en cómo se aplica la ley y en cómo se llevan a cabo las intervenciones). Creemos que las modificaciones a la ley o al procedimiento procesal penal como el proyecto de entrevista única o las modificaciones en los protocolos de entrevista a los niños (Fiscalía, 2012; SENAME, 2013) son un avance, pero parcial si no se profundiza en las creencias de los actores involucrados.

Garrido (1994) señala que el mundo jurídico —que es el que a nuestro juicio domina el entorno proteccional chileno— propone modelos de conducta (el “*deber ser*”). En esta lógica, como ya hemos dicho, operarían estereotipos generales de cómo debiera ser el ser humano (“*respetuoso de la ley*”) y cómo debiera ser la víctima ideal (“*frágil, desvalida y servicial a la justicia*”). De hecho, hemos observado que en el mundo jurídico existiría la tendencia (obviamente no reconocida) a considerar a la víctima como un “*objeto del Derecho*”, un medio de prueba, en lugar de un “*Sujeto de derechos*” (Barrera & Guerra, 2007).

Esta diferencia ha llevado a que, a juicio de muchos autores, el sistema judicial en lugar de ayudar a la víctima en su proceso de recuperación, aumente el daño emocional (revictimización o victimización secundaria). Claramente el que la víctima sea objeto del Derecho implica que sea tratada como una cosa que puede utilizarse para el logro de la justicia, en otras palabras “*lograr justicia a costa del bienestar de la víctima*”. Y si retomamos el discurso políticamente correcto de que la justicia está al servicio de la reparación, podríamos decir “*lograr reparación a costa de la reparación*”.

Efectivamente se ha descrito que uno de los elementos más relevantes en esta victimización secundaria sería la actuación fría y despersonalizada del sistema judicial (policías, jueces, forenses, fiscales). Para Echeburúa y Subijanam (2008) es frecuente que el sistema judicial se interese principalmente en la búsqueda de pruebas (ojalá objetivas), cosificando a la víctima y descuidando su trato como ser humano sufriente. Por ejemplo, pidiéndole a un niño de 5 años, víctima de ASI por parte de su padre, que relate lo ocurrido en 7 oportunidades diferentes (ante carabineros, policía de investigaciones, fiscal, médico legista, perito, contra-perito y jueces). En estos casos es común que los niños varíen la declaración debido a la incidencia de factores evolutivos, cognitivos, afectivos, sociales y culturales o simplemente porque ya no quieren que les pregunten más. No obstante cuando eso sucede, en lugar de analizar los factores incidentes, se cuestiona la credibilidad del relato del niño.

Continuando con el ejemplo, poniéndonos en el caso de que el niño haya señalado (en las 4 primeras declaraciones) que el agresor sí le hizo algo malo, pero en las siguientes declaraciones indicara que no se acuerda

y que extraña al agresor (tenemos que recordar que entre la declaración 1 y 8 pueden transcurrir hasta 2 años), probablemente el sistema legal tendería a concluir que el niño mintió o que el relato no es creíble. Pero, al llegar a este tipo de conclusiones, ¿se consideran elementos evolutivos, cognitivos, afectivos y sociales? (como la fragilidad de la memoria propia de la edad, el posible afecto hacia la figura del agresor), ¿se consideran elementos culturales? (como podría ser la participación del niño y su familia en un grupo religioso que valora el perdón, la justicia divina y la “unión de la familia” por sobre cualquier otra cosa). La experiencia práctica nos indica que, en muchos casos, se opera y se decide en base a análisis menos profundos basados en estereotipos.

Para muchos autores la victimización secundaria genera un daño similar al que es generado por el abuso, pero a nuestro entender este daño sería incluso mayor ya que es generado por el sistema encargado de reparar ese daño primario. Paradójico ¿o no? Muchos niños, niñas y adolescentes con los que trabajamos en el día a día reflejan esta idea claramente: *“¿otra vez tengo que ir a declarar?, ¿pero cómo, no me creen?”*, *“no sé para qué conté lo que me pasó, desde que lo hice no me han dejado tranquila”*.

Ahora, desde el mundo psicosocial, también operan estereotipos rígidos que no calzan con el marco cultural de muchas de las víctimas. Por ejemplo, es común que psicólogos y trabajadores sociales entren (o entremos) en conflicto con las víctimas y sus adultos responsables porque estos últimos no quieren que el agresor se vaya a la cárcel. Este comportamiento no calza con el estereotipo idealizado de parte de muchos de los profesionales que trabajan en centros reparatorios en el que se considera que el adulto “verdaderamente responsable y protector” es aquel que busca justicia (o incluso venganza). Claramente desde aquí también podemos victimizar secundariamente.

Nosotros consideramos que el ASI merece un castigo pero la experiencia nos indica que es necesario comprender que es posible que las víctimas o sus familias piensen distinto (por lo demás tenemos la convicción de que el ASI merece un castigo, pero aplicado al agresor y no a la víctima). Tener claro esto permite empatizar de mejor manera con la víctima en lugar de juzgarla y revictimizarla. Además es sabido que todo tratamiento psicoterapéutico requiere de empatía, alianza terapéutica y asertividad (Horvath & Luborsky, 1993; Lambert, 1991). Una actitud del terapeuta que sea excesivamente punitiva ahuyentará a cualquier víctima de la intervención.

Ahora, es importante no confundir lo recién señalado con una actitud permisiva y displicente. Una cosa es entender por qué razón la víctima no quiere que castiguen al agresor y otra cosa es estar de acuerdo con ello. Pensamos que el interventor psicosocial debe mantener un equilibrio entre

la comprensión del marco de creencias del entorno de la víctima (lo que le permite realizar intervenciones más respetuosas y también más efectivas) y su responsabilidad ética y legal (velar por que los niños no sean vulnerados en sus derechos y denunciar cuando la situación así lo amerite). Para lidiar con este tipo de matices resulta imprescindible el trabajo en equipo, idealmente de forma interdisciplinaria, y la supervisión de los casos (Bravo, 2007). De esa forma se amplía la mirada y es más fácil (o un “poquito” más fácil) luchar con nuestras ideas y modelos de lo ideal.

4. Hacia un sistema de protección de la víctima que no se contraponga a la víctima

Sin duda, el desarrollo de modificaciones procedimentales dentro del Sistema Procesal Penal, como el ya citado proyecto de entrevista única video-grabada, ofrece un potencial importante de mejoras en cuanto a los factores cuantitativos vinculados a la victimización secundaria (número de declaraciones ante personas distintas). No obstante, mientras no se realice un trabajo sistemático de educación y sensibilización respecto del tema, que incluya en primer término a los actores del sistema e idealmente a la sociedad entera, los mitos y prejuicios que contribuyen a la revictimización seguirán operando.

Creemos necesario que en el contexto del trabajo con ASI se hagan esfuerzos más sistemáticos por incluir los factores culturales (patrones de crianza, creencias, contexto, religión, etc.) dentro de la problematización general del fenómeno y también dentro del tratamiento de cada caso en particular (tanto a nivel judicial como a nivel reparatorio). Por ejemplo, parece pertinente que el mundo jurídico, con una marcada visión positivista, comience a incorporar variables culturales en lo referido a la comprensión de la víctima menor de edad (¿por qué no develó?, ¿por qué se retractó?, ¿por qué no quiso declarar?).

En este sentido cobra relevancia los planteamientos de Mofatt (1998) respecto a la psicoterapia del oprimido, ya que, según los puntos revisados, pudiera considerarse a la víctima de ASI como una persona doblemente oprimida (por el agresor sexual y por el sistema de protección). Un niño puede sentirse oprimido por el agresor sexual y pensar que “*me hizo algo que yo no quería*” o que “*me instó a hacer algo para lo que no estaba preparado*”. También puede sentirse oprimido por parte del sistema de protección, por ejemplo al entrar a un tribunal y ver a un juez en un altar donde se le pide al niño que hable o calle cuando el juez lo diga.

Lo anterior en ningún caso ayuda a que se haga justicia (objetivo del sistema judicial) ni a la reparación (objetivo del sistema psicosocial), por lo que claramente debiera cambiar. Un buen apronte sería comenzar a preguntarles a las víctimas (y escuchar atentamente sus respuestas) en lugar de aplicarles los moldes estereotipados ya descritos.

En este ámbito cobra relevancia la investigación empírica que esté interesada en conocer y comprender la variedad cultural de las víctimas y en hacer el nexo con el sistema de protección. En nuestro contexto nacional se investiga y se publica poco y, sin duda alguna, esa es una tarea pendiente (Guerra y Arredondo, en prensa). Con el input de investigaciones en el área, los operadores jurídicos, asistentes sociales, psicoterapeutas y operadores del sistema de protección podremos planificar nuestras acciones de forma más concordante con las características de las víctimas.

Si bien hemos sido críticos en nuestro análisis, creemos que gradualmente ha empezado a surgir en Chile el interés de los operadores proteccionales por realizar estudios empíricos que nutran el quehacer cotidiano, modificando las malas prácticas y generando acciones reparadoras. Nos atrevemos a proyectar que en los próximos años tendremos mucha más evidencia que nos obligará a flexibilizar algunas de nuestras prácticas, sobre todo en lo referido a los procesos que deben enfrentar los niños que han sido víctimas. Por ejemplo, pudiera ser que nos demos cuenta que algunas víctimas se sientan más cómodas declarando en un tribunal mientras que otras prefieran hacerlo en su propio contexto. En estos casos, ¿por qué no podría ser viable que, con el afán de evitar la victimización secundaria, los jueces se trasladen a tomar las declaraciones a las propias casas de los niños, o donde estos se sientan seguros? Tal vez lo que planteamos es algo utópico, pero podría ayudar a que el sistema de protección a la víctima efectivamente proteja a la víctima o cómo se dice por ahí “*acercar la justicia a las personas*”.

5. Conclusiones

Hemos argumentado que el sistema de protección a la víctima (legal y psicosocial) muchas veces omite, en su análisis e intervención, importantes cuestiones del contexto cultural. En cambio, hemos sostenido que este sistema operaría con estereotipos que no necesariamente calzan con las características, sensaciones, pensamientos y conductas de la víctima.

Hemos dicho también que esta falta de coherencia hace que, en algunos casos, el sistema de apoyo a la víctima se ponga contra la víctima, mediante intervenciones poco efectivas, revictimizantes y contraculturales.

Sabemos que nuestros argumentos no se sostienen en datos fruto de un registro sistemático. No obstante nuestros argumentos son fruto de un profundo proceso de reflexión que tiene su origen en lo que las víctimas directas –niños y adolescentes– nos han manifestado en la calidez de un espacio de profunda confianza, como lo es el espacio terapéutico. Nuestra aspiración es poco pretenciosa. Solo queremos contribuir a que se cree conciencia de que es necesario que el sistema de protección busque la penalización del delito y la recuperación de la víctima con la víctima y no a costa de ella. ¿Cómo lograrlo? No tenemos la receta. Creemos que los cambios ya descritos que se están gestando en el procedimiento penal pueden ser un avance, siempre y cuando vayan en armonía con un trabajo de resocialización de los operadores de ese procedimiento.

Somos conscientes de que nuestro análisis es muy parcial, como dijimos al inicio nuestro objetivo fue compartir nuestra propia reflexión respecto a este trascendente tema y lo más importante: estimular la reflexión del lector.

Referencias bibliográficas

- Arredondo, V. (2002). *Guía básica de prevención del abuso sexual infantil*. Valparaíso: Corporación de Promoción y Apoyo a la Infancia - Paicabi.
- Barrera, P. & Guerra, C. (2007). Creencias de profesionales que atienden a víctimas de abuso sexual infantil respecto de la influencia del proceso legal en su desgaste y satisfacción laboral. En Corporación de Asistencia Judicial (Ed.), *Atención a víctimas de delitos violentos: Reflexiones desde la práctica* (pp. 177-192). Viña del Mar: Ril Editores.
- Berger, P. & Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bravo, C. (2007). La reparación en el trabajo interdisciplinario en los Centros de Atención Integral a Víctimas de Delitos Violentos de la Corporación de Asistencia Judicial de Valparaíso. En Corporación de Asistencia Judicial (Ed.), *Atención a víctimas de delitos violentos: Reflexiones desde la práctica* (pp. 53-70). Viña del Mar: Ril Editores.
- Canessa, P. & Guerra, C. (2010). Programa de entrenamiento para niños victimizados sexualmente que deben declarar en un juicio oral: aportes de la terapia cognitivo conductual. En Arredondo, V. & Toro, E. (Comps.), *Espejos de infancia: Análisis e intervenciones en violencia infantil* (pp. 89-106). Editado por Corporación de Promoción y Apoyo a la Infancia - Paicabi.
- Capella, C. & Miranda, J. (2003). *Diseño, implementación y evaluación piloto de una intervención psicoterapéutica grupal para niñas víctimas de abuso sexual*. Memoria para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

- Casas, L. & Mera, A. (2004). *Violencia de género y reforma procesal penal chilena: delitos sexuales y lesiones*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Cereceda, T. (2003). Reforma Procesal Penal en Chile: Ausencia efectiva de normas que eviten la victimización secundaria de menores. En Escaff, E. & Maffioletti, F. (Eds.), *Psicología jurídica: aproximaciones desde la experiencia*. (pp. 143-151). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Código Penal de la república de Chile (2005). Actualizado al 13 de diciembre del 2005. Ed. Lexis Nexis. Santiago. Chile.
- Código Procesal Penal de la República de Chile (2013). Santiago: Editorial Jurídica de Chile.
- Coxell, A., King, M., Mezey, G. & Gordon, D. (1999). Lifetime prevalence, characteristic and associated problems on non-consensual sex in men. Cross sectional study. *British Medical Journal*, 318, 846-850.
- Echeburúa, E. & de Corral P. (2006). Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia. *Cuadernos de Medicina Forense*, 12(43-44), 75-82.
- Echeburúa, E. & Guerricaechevarría, C. (2005). Concepto, factores de riesgo y efectos psicopatológicos del abuso sexual infantil. En Sanmartín, J. (Ed.), *Violencia contra los niños* (pp. 86-112). Barcelona: Ariel.
- Echeburúa, E. & Subijana, J. (2008). Guía de buena práctica psicológica en el tratamiento judicial de los niños abusados sexualmente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 733-749.
- Feiring, C., Taska, L., & Lewis, M. (1996). A process model for understanding adaptation to sexual abuse; the role of shame in defining stigmatization. *Child Abuse and Neglect*, 20(8), 767-782.
- Finkelhor, D. & Browne, A. (1985). The traumatic impact of child abuse: A conceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55(4), 530-541.
- Fiscalía (2012). *Guía de entrevista investigativa con niños, niñas y adolescentes víctimas de delitos sexuales*. Santiago: Maval Impresores.
- Garrido, E. (1994). Relaciones entre la psicología y la ley. En Sobral, J., Arce, R. & Prieto, A. (Coords.), *Manual de psicología jurídica* (17-54). Barcelona: Paidós.
- Guerra, C. & Arredondo, V. (en prensa). Investigación sobre psicoterapia en abuso sexual infantil: ¿Una tarea pendiente en Chile? *Summa Psicológica*.
- Guerra, C., Viveros, M., Calvo, B., Canessa, P. & Mascayano, F. (2011). Niveles de ansiedad en niños victimizados sexualmente que deben declarar en juicios orales: aportes de un programa de preparación. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile* 20(2), 7-23.
- Horvath, H. & Luborsky, L. (1993). The role of the therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(4), 561-573.
- Lambert, M. (1991). Introduction to psychotherapy research. En Beutler, L. & Crago, M. (Eds.), *Psychotherapy research: An international review of programmatic studies* (pp. 1-11). Washington, DC: American Psychological Association.
- Miranda, M. (2012). Victimización secundaria en adolescentes víctimas de delitos sexuales en su paso por el Sistema Procesal Penal en Chile: Una aproxima-

- ción narrativa. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infanto Juvenil. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Moffatt, A. (1998). *Socioterapia de los sectores marginados*. Buenos Aires: Lumen.
- Pereda, N. (2009). Consecuencias psicológicas iniciales del abuso sexual infantil. *Papeles del psicólogo*, 30(2), 135-144.
- Pereda, N. (2010). Consecuencias psicológicas a largo plazo del abuso sexual infantil. *Papeles del psicólogo*, 31(2), 191-201.
- Perrone, R. & Nannini, M (1997). *Violencia y abusos sexuales en la familia. Un abordaje sistémico y comunicacional*. Barcelona: Paidós.
- Plaza, H., Beraud, C. & Valenzuela, C. (2014). Procesamiento traumatogénico del abuso sexual infantil en niñas y su relación con variables victimológicas. *Summa Psicológica*, 11(2), 35-44.
- Ramírez, M. C., Martínez, P. & Guerra, C. (2012). Medidas paliativas de a victimización secundaria en niños víctimas de delitos sexuales: La experiencia del Cavi Viña del Mar. En Equipo Departamento de Asistencia Jurídica, Ministerio de Justicia (Ed.), *Encuentro Nacional de los Centros de Víctimas de Delitos Violentos de las Corporaciones de Asistencia Judicial: 18 años de intervención profesional especializada* (pp. 135-145). Santiago, Chile: Ril Editores.
- Sename (2013). Bases técnicas específicas línea de acción diagnóstica modalidad diagnóstico ambulatorio. Extraído el 1 de agosto de 2014, http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p41_13-01-2013/BASES_TECNICAS_DAM.pdf
- Tamarit, J. (2006). La victimología: Cuestiones conceptuales y metodológicas. En Baca, E., Echeburúa, E. & Tamarit, J. M. (Eds.), *Manual de victimología* (pp. 15-36). Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- Unesco (1981). Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales. Extraída el 16 de Abril de 2013 desde http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf
- Unicef (1989). *Convención internacional sobre los derechos de los niños*. Extraída el 16 de Abril de 2013 desde <http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Texto-Oficial-de-la-Convencion>

ECOS DIALÓGICOS DEL PACIENTE EN UNA PSICOTERAPIA SUPERVISADA: INTERJUEGO RELACIONAL DE PACIENTE, TERAPEUTA Y SUPERVISOR¹

DIALOGIC ECHOES OF THE PATIENT IN A SUPERVISED PSYCHOTHERAPY: RELATIONAL INTERPLAY BETWEEN THE PATIENT, THERAPIST AND SUPERVISOR

CECILIA DE LA CERDA PAOLINELLI
Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
cilajuanita@gmail.com

CLAUDIO MARTÍNEZ GUZMÁN
Universidad Diego Portales, Santiago, Chile
Claudio.martinez@udp.cl

ALEMKA TOMICIC SUÑER
Universidad Diego Portales, Santiago, Chile
atomicic@gmail.com

Recibido: 03-04-2014. **Aceptado:** 10-11-2014.

Resumen: El presente estudio se propone establecer, respecto de una psicoterapia supervisada, la manera en que el discurso del paciente se presenta en la interacción entre terapeuta y supervisor. A través de un estudio de caso único y con metodología cualitativa, se realiza un análisis dialógico a los discursos producidos en dos sesiones consecutivas de psicoterapia y la sesión de supervisión correspondiente. Los resultados refieren las diversas posiciones discursivas que se pueden identificar tanto en el paciente como en el terapeuta, así como en el supervisado y el supervisor. Se presenta un modelo comprensivo de cómo estas voces articulan la sesión psicoterapéutica y la supervisión. Un modelo que integra estas voces en un mensaje que, desde la perspectiva teórica psicodinámica, puede ser entendido como una manifestación del tercero intersubjetivo o tercero analítico.

Palabras clave: Supervisión, psicoterapia, dialogicismo, tercero intersubjetivo, tercero analítico.

¹ Especiales agradecimientos a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT Chile: Programa Doctorado Nacional N° 2457-11; Fondecyt Regular N° 1150639 y Fondecyt de Postdoctorado N°3120109. Y a la Iniciativa Científica Milenio del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, Chile, Proyecto IS130005.

Abstract: The aim of this study is to establish how the patient's multivocal speech is represented in the relationship between therapist and supervisor, and the connection of this representation with the dialogic and intersubjective levels created between the therapist and supervisor. Through a case study of a supervised psychotherapeutic training process, a qualitative methodology has been applied in order to analyze the created dialogue with a set of two psychotherapy sessions and one of supervision. A sequential dialogic analysis was applied. The analysis allowed for the identification of different discursive positions on each of the observed settings. From these identified positions a comprehensive model is suggested that proposes to explain how those voices are articulated both in the psychotherapy sessions and in the supervision sessions. Thus, these voices are considered carriers of an integrated message that, from a psychodynamic point of view, could be understood as a multivocal speech that exists in the psychotherapeutic space and that is conceptualized by some authors as the "intersubjective third" or the "analytical third".

Key words: Supervision, Psychotherapy, Dialogism, Intersubjective Third, Analytical Third.

1. Introducción

LA SUPERVISIÓN ES UN PROCESO en que un terapeuta experimentado usa su perspicacia clínica para monitorear el entrenamiento y desarrollo profesional de un supervisado, preocupándose simultáneamente de las necesidades y bienestar del cliente (Bernard & Goodyear, 2004). Es vista como una instancia de aprendizaje y reflexión (Grinberg, 1986), que ayuda al supervisado a manejar ansiedades y preocupaciones acerca de su autoeficacia, permitiéndole elaborar e integrar nuevas experiencias y desarrollar una mayor focalización y confianza en su trabajo directo con los pacientes (Hill, Sullivan, Knox & Schlosser, 2007). En la formación de terapeutas noveles, es considerada crucial para la adquisición de habilidades clínicas (Hill et al., 2007) y el desarrollo de una identidad profesional (Panhofer, Payne, Meekums & Parke, 2010).

Formalmente, la supervisión ha pasado a ser un prerequisite para la práctica de la psicoterapia (Roth, Fonagy, Parry, Target & Wood, 1996) y es exigida en numerosas asociaciones profesionales, como la chilena, que insta a un mínimo de horas de supervisión individual o grupal. Ésta se realiza en el contexto de la interacción entre el supervisor y los alumnos en formación, en un espacio de reflexión y análisis crítico en que se revisan y discuten las

sesiones realizadas por los nuevos terapeutas². Y aun cuando centralmente sirva al supervisado, son en todo momento prioritarias para las necesidades y bienestar de los pacientes (Bernard & Goodyear, 2009). Al respecto, la literatura sugiere que la supervisión puede tener un impacto favorable para el paciente (Marx, 2011), toda vez que permite al terapeuta incrementar sus habilidades terapéuticas (Alpher, 1991; Lambert & Ogles, 1997; Patton & Kivlighan, 1997), manejar su ansiedad y aumentar sus sentimientos de confianza y auto-eficacia (Cashwell & Dooley, 2001; Kennard, Stewart & Gluck, 1987).

Así, a la necesidad de incrementar los conocimientos sobre la formación de nuevos terapeutas, en especial sobre los procesos mentales que facilitan la comprensión psicológica de los pacientes (Ensink & cols, 2013), debe agregarse el impacto que ha tenido la regulación creciente de la actividad psicoterapéutica. Existe una conciencia, cada vez más extendida, de que el proceso de supervisión debe acompañar no solo la etapa formativa, sino de manera habitual el ejercicio responsable y cuidadoso de la actividad clínica. Considerando el papel que desempeña este proceso en la formación y en la práctica de la psicoterapia, resulta importante el desarrollo de estudios que permitan una mayor comprensión de la supervisión tomando en cuenta a todos los actores que en ella participan, especialmente si se la considera como espacio relacional de configuración compleja en que, como veremos en los apartados que siguen, se entrecruzan distintos sistemas relacionales.

2. Sistemas y subsistemas de supervisión: Proceso paralelo e isomorfismo

Para efectos de su estudio empírico, la supervisión se plantea como sistema relacional de tres personas: supervisor, supervisado y cliente (Bernard & Goodyear, 2009). Cada participante de la triada (P-T-S³) simultáneamente integra una de las díadas (P-T/T-S), que operan con relativa independencia del tercer componente (Fleming & Benedek, 1966). Se vuelven importantes para este estudio dos líneas de análisis que, desde vertientes y con epistemologías diversas, se centran en lo que ocurre entre las díadas, enfocándose

² Artículo 8 del Reglamento de la Comisión de Acreditación, Colegio de Psicólogos de Chile. “La supervisión requerirá de una dedicación horaria mínima de una hora quincenal, pudiendo ser individual (60 horas) o grupal (80 a 200 horas)”.

³ Paciente, Terapeuta, Supervisor.

en cómo están conectadas la psicoterapia y la supervisión: aquellos que la entienden como *proceso paralelo*, y aquellos que la comprenden como *isomorfismo*.

Poner atención en el primero de ellos es la característica definitoria de la supervisión psicoanalítica. Según Binder y Strupp (1997), el *proceso paralelo* alude al momento en que las dinámicas interpersonales son *enactuadas* simultáneamente en la terapia y la supervisión (Marx, 2011). Esta concurrencia es entendida como un fenómeno que ocurre inconscientemente y en el que la relación originada en un contexto se refleja en otra relación en un *setting* diferente (Bernard & Goodyear, 2009; Jacobsen, 2007). Estamos ante la aparición de este fenómeno cuando una característica del cliente es llevada por el supervisado al contexto de la supervisión (Bernard & Goodyear, 2009; Friedlander, Siegel & Brenock, 1989; Jacobsen, 2007) o cuando el supervisor nota similitudes entre las reacciones del supervisado y las del cliente (Koltz, Odegard, Feit, Provost & Smith, 2012).

Por su parte, el concepto de *isomorfismo* se desarrolla en el ámbito de la terapia familiar como contraparte sistémica de la conceptualización de proceso paralelo psicodinámico (Bernard & Goodyear, 2009; Kaufman, Morgan & Ladany, 2001; White & Russell, 1997). Los supervisores sistémicos se focalizan en las similitudes relacionales y estructurales que existen entre terapia y supervisión, reconociendo patrones que transitan bidireccionalmente entre un escenario y el otro (Koltz et al., 2012; White & Russell, 1987). Cuando se detecta un isomorfismo, los roles de supervisado y supervisor reproducen los roles de paciente y terapeuta, evidenciándose una pauta relacional repetitiva que puede ser identificada, explicitada y aplicada a una mejor comprensión de las dinámicas involucradas en el caso (Koltz et al., 2012).

Para algunos autores esta doble nomenclatura implicaría fenómenos diversos: mientras el proceso paralelo tendría una naturaleza intrapsíquica, el isomorfismo apelaría a un vínculo interactivo, de naturaleza conductual y observable (Bernard & Goodyear, 2009; Koltz et al., 2012). Por su parte, Ogden (2005) los plantea como sinónimos, referidos a un fenómeno único que se explica desde paradigmas diferentes. Desde su perspectiva, la relación de supervisión y la relación analítica constituyen dos facetas de un conjunto único de relaciones objetales conscientes e inconscientes, que involucran al supervisado, al supervisor y al paciente, y que funcionan como vaso comunicante entre un subsistema diádico y el otro (Ogden, 2005).

Integrando las propuestas de esta perspectiva teórica e investigativa, podemos preguntarnos cómo y dónde se puede encontrar la información necesaria para comprender el trabajo de supervisión. En otras palabras, dónde hallar el encuentro, la coincidencia, la representación de lo inicialmente propio de la relación terapéutica en la relación supervisor y supervisado. En lo que sigue, intentaremos dar con algunos lineamientos metodológicos que aportan en esta dirección planteada.

3. La supervisión desde la perspectiva dialógica: Desde la práctica a la investigación

La idea de supervisar procesos terapéuticos desde una aproximación dialógica se sustenta en la concepción de un *self* múltiple o polifónico (Ryle & Kerr, 2002), constituido relacionalmente a partir de la aparición e interacción de distintas voces internalizadas en los vínculos con los cuidadores tempranos (Marx, 2011). Siguiendo la perspectiva desarrollada por Bajtin y Voloshinov, Leiman (2004) desarrolla el Análisis Dialógico Secuencial (DSA) como herramienta a ser usada en el contexto de la supervisión. En este escenario, el supervisor es crucial para el desarrollo de la capacidad reflexiva (Ryle & Kerr, 2002), ocupando una *tercera posición* respecto de la diada terapeuta-paciente. Internalizando esta función el supervisado desarrolla la capacidad de verse desde afuera, y le permite crear una relación de tres términos (Padel, 1985) que le facilita reflexionar acerca del vínculo terapéutico e invitar al paciente a hacer lo mismo. Desde una lectura bajtiniana esta *tercera persona* no es un observador objetivo o externo, sino un participante activo, otra voz en la relación, influido e informado por la cultura más amplia en la que la psicoterapia y la supervisión se encuentran inmersas (Marx, 2011).

En este entendido, y con la intención de encontrar el puente que conecta los sistemas de terapia y de supervisión, este estudio adaptó el modelo de análisis secuencial sugerido por Leiman (2004) para identificar posiciones discursivas de los participantes. El Análisis Dialógico Secuencial (DSA) puede ser utilizado como unidad descriptiva para la práctica psicoterapéutica, facilitándole al terapeuta la transmisión de sus experiencias y reflexiones a su supervisor. Pero puede también funcionar como herramienta de investigación en psicoterapia, para rastrear las experiencias del paciente en sesiones grabadas y transcritas (Leiman, 2008).

Así, apoyados en una lectura clínica y metodológica de la dialogicidad, se abordan en este estudio las siguientes preguntas: ¿Cómo opera la multivocidad en los procesos de psicoterapia que están siendo supervisados? ¿Cómo el interjuego de distintas posiciones de paciente y terapeuta construye un sistema o relación terapéutica? ¿Cómo es éste representado en el espacio de supervisión por el discurso del terapeuta, encarnándose en los diálogos entre supervisor y supervisado? Todo ello con el fin de establecer cómo el discurso multivocal del paciente aparece representado en la interrelación entre terapeuta y supervisor, y cómo se relaciona con los niveles dialógicos y relacionales que surgen entre ellos.

4. Método

Se realizó un estudio de tipo exploratorio, con metodología cualitativa y de diseño de caso único.

4.1. Participantes

Las sesiones analizadas pertenecen al tercer año de una terapia de larga duración, y su uso en este estudio contó con los consentimientos informados de todos los partícipes (paciente, terapeuta y supervisor).

Terapeuta/Supervisada: Psicóloga, 44 años, en formación como psicoterapeuta psicodinámica en programa impartido por la Unidad de Psicoterapia Dinámica del Instituto Psiquiátrico Dr. José Horwitz Barak.

Supervisor: Psicólogo clínico, 48 años, docente del programa de pos-título, de larga trayectoria como psicoterapeuta de orientación analítica y supervisión clínica en la misma línea.

Paciente: Mujer, 30 años. Consulta inicialmente para poder apoyar a un hijo que devela haber sufrido abusos sexuales, cuyo autor sería el padre biológico y ex pareja de la paciente. El niño es atendido en un centro especializado en maltrato infantil, y la madre inicia terapia individual para abordar sus propios conflictos, particularmente reactivados a propósito de la situación de violencia y las características transgeneracionales de la misma.

4.2. Procedimiento

Se grabaron en audio, y posteriormente se transcribieron, dos sesiones de psicoterapia consecutivas y la sesión de supervisión correspondiente con el

supervisor. Se aplicó un Análisis Dialógico Secuencial (ADS). Este corresponde a un proceso de observación con un análisis detallado y reflexivo (Leiman 1998, 2004), que permite identificar posiciones semióticas en enunciados verbales y no verbales, y comprender cómo estas posiciones se organizan de manera recíproca y secuencial (Leiman, 2002, Leiman & Stiles, 2001).

El procedimiento de análisis se resume en los pasos que siguen:

- 1) Se realizó un análisis discursivo para la identificación de las voces y posiciones discursivas que expresan posiciones subjetivas de los participantes para cada tipo de sesión: psicoterapia o supervisión. Se definieron sus elementos característicos, incluyendo los niveles semánticos y pragmáticos.
- 2) Se realizó una codificación abierta y procesual (Strauss & Corbin, 2002) para la identificación de “escenas” (unidades temáticas en la sesión de terapia o supervisión) y la determinación de la recurrencia de estas en ambas instancias estudiadas. Las escenas principales fueron utilizadas en la construcción inferencial de un modelo secuencial con las posiciones discursivas identificadas.

5. Resultados

Los resultados presentados se organizan según los pasos del procedimiento descrito en la sección anterior. Explicaremos de manera resumida los sujetos discursivos identificados en las sesiones de psicoterapia y supervisión con sus características principales, para luego referirnos al modelo de interacción dialógica producto de la segunda fase de análisis propuesta, señalando un ejemplo clínico con los respaldos correspondientes.

5.1. Identificación de posiciones discursivas

Según observamos en la Tabla 1, en las sesiones de psicoterapia analizadas fueron identificadas tres posiciones discursivas en la paciente (P) y dos en la terapeuta (T). En la sesión de supervisión se identificaron tres posiciones discursivas en el supervisor (S^{or}) y dos en la supervisada (S^a).

Tabla 1. Posiciones y voces discursivas identificadas.

SESIÓN	POSICIONES / VOCES	
TERAPIA	Paciente	Terapeuta
	1. LA DEPENDIENTE/INFANTIL	1. LA PROPOSITIVA
	1.1. Voz Confusa	1.1. Voz Curiosa
	1.2. Voz Influyente	1.2. Voz Intuitiva
	2. LA INDEPENDIENTE	2. LA PROFESORA
	2.1. Voz Clara	2.1. Voz Experta
	3. LA REFLEXIVA	
	3.1. Voz Relacionadora	
SUPERVISIÓN	Supervisado	Supervisor
	1. LA DEPENDIENTE	1. EL ESTRUCTURADOR
	1.1. Voz Buena Alumna	1.1. Voz Clarificadora
	2. LA INTEGRADORA	1.2. Voz de Encuadre
	2.1. Voz Reflexiva	2. EL PROFESOR
	2.2. Voz Emocional	2.1. Voz Experimentada
		2.2. Voz Influenciadora
		3. EL PROPOSITIVO
		REFLEXIVO
		3.1. Voz Asociadora

5.2. Posiciones Discursivas en las sesiones de psicoterapia

De las tres posiciones discursivas identificadas para la paciente, la primera es la *Dependiente/Infantil*. En ella se instala subjetivamente en un rol de no saber, no poder explicar, demandando contención de parte de la terapeuta. Se muestra confundida e incapaz de resolver u organizar la experiencia que relata. Dos voces discursivas expresan esta posición. Una primera voz *confusa*, que se caracteriza por un habla desorganizada, con pausas pesadas, desorden en la trama lógica del discurso y enunciadores sobre experiencias traumáticas. Y una segunda voz *influenciable*, que pide referencia y consejos a los otros, manifestando inseguridad y falta de certeza, sin comprometerse ni protagonizar los enunciadores (“yo no sé”, “esto que pasó”).

La segunda posición discursiva de la paciente es la *Independiente*. Al contrario de la anterior, en ésta se sitúa subjetivamente como alguien que entiende lo ocurrido y es capaz de explicarlo. Genera un relato descriptivo y factual, centrado en los hechos, y mantiene una cierta distancia respecto de los enunciadores. Discursivamente se expresa en la voz *clara* que se caracteriza por un habla segura y confiada, que parece saber de qué está hablando. Contiene referencias al deber ser y creencias apoyadas en el sentido común.

Usa los enunciadores de manera enfática y fluida, como quien refiere algo conocido y ya elaborado.

Finalmente, se identifica para la paciente una tercera posición *Reflexiva*, en que es capaz de establecer relaciones concatenando lo trabajado en sesión con características internas y contextuales de sí misma y de los otros. La voz *relacionadora* es la que expresa esta posición, caracterizándose por la presencia de enunciados asociativos entre el presente y el pasado, identificación de patrones de comportamiento y de vínculos transgeneracionales que le sirven para comprender sus problemas y los de su familia (“dinámica acostumbrada, yo pensaba que así eran todas, estaba acostumbrada”).

Para la terapeuta se identifican dos posiciones discursivas: la *Propositiva* y la *Profesora*. Éstas se encuentran ligadas a aspectos pragmáticos que se ponen en juego en el espacio psicoterapéutico, haciendo referencia a acciones y herramientas típicas en la clínica (Martínez, 2011). Con la *Propositiva* la terapeuta se sitúa subjetivamente en una posición de guiar y sugerir el curso de la elaboración, esbozando alternativas de exploración que permitan profundizar en el material presentado por la paciente. Se manifiesta a través de dos voces discursivas. Una primera voz *curiosa*, con la que la terapeuta realiza acciones como preguntas directas, señalamientos o clarificaciones, que expresan una actitud indagadora. Y una segunda voz *intuitiva*, con la que invita a la paciente a explorar su mundo interno y sus relaciones con los otros, plantea vínculos entre contenidos explícitos e implícitos, presenta hipótesis tentativas. Se caracteriza por un habla más titubeante, que ocasionalmente usa enunciadores referidos a un ámbito sensorial y vivencial, provisorio, como siguiendo una pista.

Desde la posición la *Profesora*, la terapeuta interviene con una actitud directiva y didáctica, entregándole a la paciente elementos de juicio o informativos. Se instala como alguien que conoce la verdad sobre lo que le ocurre psicológicamente a su paciente y está dispuesta a enseñárselo. Se expresa en la voz *experta*, que se caracteriza por intentar contención a través de la entrega de conocimientos y directrices, con enunciados afirmativos y prácticos, que muchas veces responden a preguntas o dudas de la paciente.

5.3. Posiciones Discursivas en las sesiones de supervisión

Como se aprecia en la Tabla 1, se hallaron dos posiciones en la supervisada y tres en el supervisor. Para la supervisada, la primera es la posición *Dependiente*, en que se sitúa subjetivamente desde la solicitud para responder las exigencias del supervisor, buscando reconocimiento y aprobación. Se manifiesta en la voz *buena alumna*, en que responde las preguntas de manera lo

más completa y acuciosa posible, da cuenta de haber seguido sugerencias, pudiendo hacer referencia a aspectos teóricos o prácticos relativos a la formación, y utilizando enunciadores como “yo lo había pensado”, “lo que yo hice ahí” que intentan dar cuenta del propio desempeño.

La segunda posición para la supervisada es la *Integradora*, en la que se sitúa subjetivamente como alguien que profundiza y ofrece espontáneamente nuevas interpretaciones o relaciones sobre el material producido en la sesión de terapia. Se manifiesta de dos formas, en una voz *reflexiva* que expresa una elaboración discursiva que se lleva a cabo en ese momento, con enunciados que integran nuevas maneras de ver el caso, resignificaciones, ya sea con otros aspectos de la paciente o de la terapia, o con aspectos no vistos de sí misma. Y una segunda voz *emocional* en que la supervisada utiliza enunciadores que refieren una vivencia de emocionalidad, intuición, sensación corporal (“sentí”, “me movilizaban fuertemente”, “se me apretó acá”). Hay referencias explícitas a aspectos de la dinámica trasferencial y contratransferencial experimentados durante la terapia o que adquieren sentido a propósito de la propia supervisión.

Igual que en el caso de las posiciones del terapeuta, las del supervisor también corresponden pragmáticamente a la situación relacional profesional planteada, y de ciertas acciones propias y relativas a su rol (Martínez, 2011). Para él se identificaron tres posiciones discursivas con sus respectivas voces. Una primera posición de *Estructurador*, en que el supervisor se sitúa como alguien que guía y organiza, señalando explícita o implícitamente los propósitos, actividades y etapas de la sesión de supervisión. Se expresa en una primera voz de *encuadre* que pragmáticamente hace referencia a acciones tales como proponer temas, mantener el foco, enfatizar en la tarea y marcar los tiempos. Y otra voz *clarificadora*, que pregunta, indaga y busca señales para desentrañar lo no visto, lo no hablado, lo que no se comprende. Asimismo, el supervisor se plantea en una segunda posición de *Profesor*, en la que subjetivamente está situado desde el saber propio de su rol, con experiencia y conocimiento práctico, técnico y teórico. Se expresa en una voz *experimentada*, que comparte su visión con la supervisada, le sugiere qué puede hacer, y la anima a probar con prácticas clínicas nuevas. Y una voz *influenciadora*, que usa elementos retóricos para guiar de manera más didáctica y directa el proceso reflexivo (“¿te das cuenta de esto? ¿es curioso, no?”), y que lo encauza y orienta cercanamente.

Se identifica, finalmente, la posición de *Propositivo/Reflexivo* en que el supervisor asume una subjetividad más intuitiva, con enunciados cercanos a lo emocional, los sentimientos, las sensaciones, y desde la que pareciera que está él también relacionando y estableciendo conexiones en el momento. Se

expresa en una voz *asociadora* que realiza acciones tales como resignificar, proponer interpretaciones de los aspectos transferenciales y contratransferenciales y enfatizar sensaciones corporales, sentimientos o pensamientos, relacionándolos de nuevas maneras.

6. Modelo emergente de Interacción Dialógica

La construcción del modelo secuencial aquí propuesto se sostuvo en una primera codificación abierta organizada luego en un análisis de proceso (Strauss & Corbin, 2002). El dispositivo de análisis dejó de ser la psicoterapia o la supervisión, considerándose las tres sesiones consecutivas como una sola unidad de lectura. El material fue codificado ubicando aquellos temas comunes representados en escenas que dan cuenta de la naturaleza dinámica y evolutiva de la acción investigada. Las escenas se organizan procesualmente mostrando la emergencia de pautas concurrentes, y en un modelo que se propone como el factor común entre las instancias de terapia y supervisión. El *patrón dialógico* que se reitera puede entenderse como portador de una manera de dar cuenta, de forma encarnada y procedural, de las dinámicas problemáticas allí presentes. Al integrar en él secuencias provenientes de la psicoterapia y de la supervisión, la circularidad del modelo puede eludir la retroalimentación problemática, posibilitando la elaboración de lo inicialmente velado e incluyendo una posibilidad de cambio psicoterapéutico.

En la Figura 1 se esquematiza el modelo de interacción dialógica propuesto. En cada una de las sesiones de terapia o de supervisión se identifica una secuencia elaboradora común, que se inicia con un primer momento de *disociación*, sigue con un *interrogatorio* que hace aparecer los sentimientos de *culpa* asociados con la disociación inicial, se hace una conexión con la *historia abusiva* de la paciente y se termina con una *integración* en que los elementos traumáticos tempranos se conectan con la situación actual.

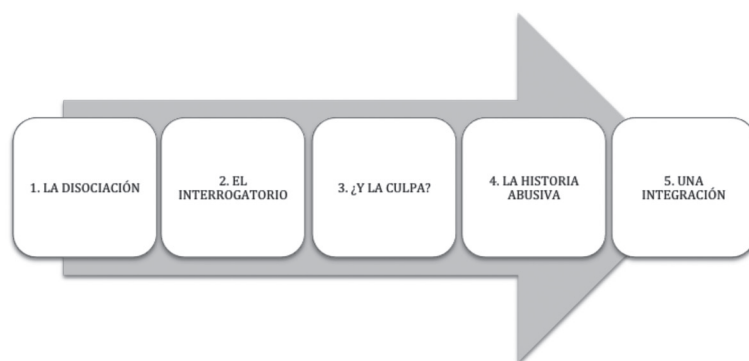


Figura 1. Modelo Interacción Dialógica.

Complementariamente, en la Tabla 2, podemos observar cuales posiciones discursivas de paciente y terapeuta en la psicoterapia, y de supervisor y supervisado en la supervisión, se encuentran presentes en cada una de las escenas que componen modelo sugerido. Si bien la frecuencia de aquellos turnos de palabra, en los que las posiciones discursivas se identificaron no es analizada en este estudio, es interesante considerar algunas interpretaciones que surgen del análisis puramente descriptivo de estos datos y que se consignarán con más detalle durante la explicación del modelo.

Tabla 2. Posiciones Discursivas en Modelo Dialógico Secuencial*.

		Posiciones Discursivas		La Disociación		El Detective		¿Y la Culpa?		La Historia Abusiva		Una Integración	
PSICOTERAPIA	Paciente	Dependiente Infantil	4	40%	6	38%	12	60%	3	43%	2	14%	
		Independiente	6	60%	8	50%	8	40%	1	14%	8	57%	
		Reflexiva	0	0%	2	13%	0	0%	3	43%	4	29%	
	Terapeuta	Propositiva	10	100%	13	81%	18	100%	3	43%	11	85%	
		Profesora	0	0%	3	19%	0	0%	4	57%	2	15%	
SUPERVISIÓN	Supervisada	Dependiente	1	100%	4	57%	0	0%	3	43%	1	25%	
		Integradora	0	0%	3	43%	2	100%	4	57%	3	75%	
	Supervisor	Estructuradora	0	0%	4	80%	1	100%	0	0%	0	0%	
		Profesor	0	0%	1	20%	0	0%	3	33%	2	67%	
		Propositiva/Reflexiva	0	0%	0	0%	0	0%	6	67%	1	33%	

* Se consignan la frecuencia y porcentaje de la posición para cada actor.

En lo que sigue, revisaremos cómo el modelo se presenta, describiremos la secuencia de las escenas escogidas, utilizando para ello las categorías recogidas en el análisis de proceso, y señalaremos algunas citas textuales que permitan seguir clínicamente el caso.

6.1. Análisis del Modelo de Interacción Dialógica

La secuencia del Modelo de Interacción Dialógica comienza con la escena

La Disociación, que hace referencia a una omisión en que parte de lo transmitido está fragmentado y oculto, al menos para una primera escucha, en que contenido explícito y emoción subyacente se presentan desintegradas. La sesión 1 se inicia con un relato inquietantemente incompleto de la paciente acerca de un futuro viaje: “P: ...mmm... si... (*suspira*) ando mucho más aliviada, de hecho ya pensamos en empezar a juntar plata, los niños, todos (*ríe*), a armar varias botellitas (*ríe*) de fondos para ir de vacaciones a Estados Unidos (*ríe*), el próximo año”.

Lo silenciado, enunciativa y emocionalmente, es que este viaje es posible porque la semana anterior ha sido dictada sentencia condenatoria contra el padre biológico de su hijo, hallado culpable de abuso sexual, e incapaz entonces de oponerse al viaje. El tono distendido y relajado contrasta con la gravedad e implicancias, tanto legales como emocionales, de esta noticia, impresionando como una manera de mantener disociados aspectos angustiosos y traumáticos.

También la segunda sesión analizada se inicia con un momento de disociación. La paciente refiere haber experimentado fuertes dolores estomacales, aunque al preguntársele por los motivos, no los asocia inicialmente con nada. Pero continúa diciendo, entre risas

... algo no importante... pero la semana pasada recibí un mensaje... de A (padre de su hijo)⁴ ... que dice así: ‘Vas a permitir más alienación... la destrucción de otra familia y lo que es igualmente grave y doloroso, el trauma de J (hijo)... en qué te servirá esto? Por favor, reflexiona’. Así que yo llamé a mi abogada y le conté, y ella se lo hizo llegar a la fiscal y... y me dijo ‘lo más probable es que la fiscal ordene la... la cárcel al tiro poco menos, porque como es A capaz que te vaya a molestar, quién sabe lo que puede hacer...’ (silencio 4s).

Impresiona en este fragmento la falta de conexión entre los contenidos expresados, entre el malestar somático aparentemente sin motivo, y el mensaje enviado por el padre biológico de su hijo, entonces prófugo de la justicia.

Si miramos la frecuencia de posiciones discursivas de esta primera escena del modelo (Tabla 2), podemos darle sentido clínico a la ausencia de una *Posición Reflexiva* en la paciente. La fluctuación entre las posiciones *Dependiente* e *Independiente* hace pensar en una subjetividad escindida, en que es necesario tener dos mundos sin contacto uno con el otro. Mientras la terapeuta, en la totalidad de los turnos de palabra correspondientes, se halla

⁴ Los nombres han sido sustituidos y las iniciales no corresponden a los originales.

en la posición *Propositiva*, tal vez siguiendo, de manera tentativa y abierta, la invitación errática y ambivalente de la paciente, y la sutil pista de la risa con que los contenidos disociados se anuncian.

En la supervisión *La Disociación* se presenta en uno de los momentos de la terapia que la supervisada elige para revisar, manifestando la importancia que reviste para ella este impasse:

Y yo le digo: ‘Bueno y ¿cómo te sentiste tú?’ A ver, existe una pena de cárcel, de 5 años y 1 día, o sea, de cárcel efectiva, y ella me dice: ‘Mira el martes pasado estuve súper angustiada, pero al día siguiente me alivié’, y ahí ella me dice, y ella cambia la cara y me dice: ‘y ahí empezamos a juntar plata al tiro para irnos de vacaciones a EEUU’...

Se trata de un relato que enfatiza la falta de coherencia entre el contenido de lo dicho por la paciente y una afectividad incongruente, que la sorprende y asusta. En la escena se identifica la posición *Dependiente* de la supervisada (ver Tabla 2), que puede entenderse como una manera implícita de pedir contención y acompañamiento en la resolución de un momento difícil de comprender.

La segunda escena del modelo, categorizada como *El Interrogatorio*, hace referencia a una actitud que surge como respuesta a la disociación inicial. En la sesión 1 y 2 de psicoterapia, la terapeuta se pone suspicaz e interroga a la paciente, con una actitud insistente, desconfiada, que parece más propia de un interrogatorio judicial que de una exploración terapéutica, haciendo preguntas como :

“T: ah ya... pero todavía no sabes si es que eso va a ser posible... tienes que ver primero el tema de la patria potestad”; o “T: ¿Por qué? ¿Porque el A no habría dado permiso? P: No, no me daba permiso. T: Ah tú ya le habías preguntado”; o “T: ¿y tú habías pensado alguna vez irte a vivir a EEUU con el J... o eso es algo que has pensado ahora ultimo?”

En la sesión 2 las preguntas intentan explicitar la acusación deslizada en el mensaje recibido por la paciente:

T: ¿Cuál es el implícito detrás... de su defensa, de su discurso? ¿Qué es lo que dice él acerca de sí mismo para que tú seas la mala y él sea el bueno y víctima?, ¿qué dice él respecto de lo que ocurrió?, ¿cómo cuenta él lo que ocurrió?

Lo que tienen en común estas dos intervenciones es que como respuesta a los elementos disociados por la paciente, surge en la terapeuta una duda.

A ella hace referencia en la supervisión cuando describe sus sentimientos contratransferenciales:

S^a: y a mí... se me apretó acá así como... mira lo que yo pensé en ese minuto, fue... me sentí cómplice de una trampa... eso me pasó en ese segundo... ella nunca, nunca, durante 3 años, había vinculado nunca en ninguna ocasión, nunca había vinculado toda esta cosa judicial contra del papá de su hijo, con el hecho de que su nueva pareja, que es el papá de su segundo hijo, es norteamericano, y que por lo tanto, por el nivel de conflicto que había entre ella y su ex pareja, evidentemente, su ex pareja no la iba a dejar ir a EEUU con..., no iba a dar permiso para que su hijo fuera a EEUU, para ninguna cosa, de hecho creo que, ahora ella me dice que incluso alguna vez el A les dijo, le dijo a ella: 'Yo no te voy a dar nunca permiso para que J vaya a EEUU porque tú te vas a quedar allá con él'. Y a mí eso me hizo doler mucho la guata... ¿por qué nunca me lo había nombrado? Nunca, nunca, nunca.

Coincidentemente, el supervisor también expresa esta actitud un tanto suspicaz de indagación:

“¿o sea, esto que tú me estás contando ahora es de ahora recién...?, ¿que-que el ex marido no le daba permiso...?” o “...pero además, es que estaba pensado en tu reacción, ah? Eeeh mmm... porque tú dijiste: como que yo sea cómplice en una trampa... o sea, llegaste a pensar que ella mintió... eeh ¿sólo para poder ir ella a EEUU?”.

Las preguntas del supervisor sobre la manera de actuar de la supervisada, de sus motivaciones, de lo que había contado y lo que no, tienen el mismo tono detectivesco de las que ella formulara a la paciente, y hacen pensar en el paralelismo de unas pautas problemáticas similares. Descriptivamente (ver Tabla 2), durante la terapia, la paciente fluctúa entre las tres posiciones, apareciendo por primera vez aspectos reflexivos que hacen pensar en un tránsito entre la fragmentación inicial y un primer nivel elaborativo. La terapeuta la acompaña en posición *Propositiva*, aunque también aparece minoritariamente la *Profesora*. En la supervisión, la supervisada fluctúa entre la dependencia y la integración, mientras el supervisor, intentando quizás la contención de toda la triada, se sitúa principalmente en la posición *Estructurador*. Otro factor común durante la escena *El Interrogatorio* es la fluctuación dependencia/independencia acompañando los roles de paciente y supervisada, elicitando dialógicamente en terapeuta y supervisor la contención y guía complementaria, en las posiciones del *Profesor* y del *Estructurador* respectivamente.

La escena siguiente, *¿Y la Culpa?*, aparece cuando se revisa con mayor profundidad la disociación inicial, tomando en cuenta e integrando los nuevos datos aportados en *El Interrogatorio*. En la terapia la paciente se conecta con sus propios sentimientos de culpa, de sentirse responsable del sufrimiento de su hijo, de no haber hecho lo necesario para evitarlo:

yo no le hablaba mal del papá, yo trataba de que lo viera de, un poco como calmarle la angustia al papá para que estuviera ahí, que viera cómo vivía, que viera cómo era el jardín, que el J le contara lo que hacíamos y fueee... pasó esto po, o sea, pasó esto que pasó y yo no sé si-sí, yo me siento responsable también deee... de haber... (silencio) planteado el escenario para que esto ocurriera.

En la supervisión se exploran como componentes contratransferenciales, que hacen a la supervisada pensar en una cadena asociativa posible: su suspicacia inicial, las preguntas aclaratorias, sus propios sentimientos de culpa y la reflexión con la paciente acerca de lo que pudiera estar siendo articulado:

S^a: sí... y lo que yo hice ahí fue pensar ¿qué me está pasando a mí?... entonces yo me di cuenta: me estoy sintiendo culpable... la semana pasada hablamos de la culpa, y esto puede estar relacionado... entonces ahí yo le pregunto, así un poco de la nada porque ella me estaba hablando de irse a EEUU, entonces le digo: '¿Tú te has sentido muy culpable con esta sentencia del A? Yyyy, y ella se queda callada un rato y me dice: 'Mira, a mí lo que me ha pasado... es que, que me he acordado de que cuando pasó toda esta cuestión... alguien me dijo: Lo que pasa es que tú te estay echando al A'.

Las Posiciones Discursivas presentes muestran (ver Tabla 2) que la paciente se vuelve *Dependiente*, y la terapeuta la acompaña desde la posición *Propositiva*. En la supervisión, mientras el supervisor sigue estructurando, la supervisada integra.

Una vez que la culpa se ubica en el nivel de los contenidos del diálogo paciente-terapeuta, la paciente puede relacionar lo ocurrido con su propia historia, lo cual se categoriza en la escena *Historia Abusiva*. En psicoterapia, la paciente recurre a sus vivencias familiares para explicar sus dificultades para identificar y desnaturalizar la violencia de que fue víctima:

yo creo que... que era una dinámica acostumbrada en mí... la de la violencia, de la descalificación... estaba acostumbrada a ese tipo de relaciones... en mi familia se daba todos los días... mi mamá con mi tía peleaban así... con descalificaciones y tenedorazos, y heavy po... o sea físicamente, verbalmente...

En la segunda sesión, reflexiona:

no sé, yo creo que no... lo que pasa es que mi papá nunca fue condenado a nada, nadie lo denunció... o parece que hubo alguna denuncia pero no fue de mi mamá

y lo relaciona con la necesidad de estar acompañada para interpretar oportunamente los relatos de su hijo:

pero yo sé que eso fue y fue así como el J me lo contó, como nosotros lo sentimos y lo experimentamos como familia... porque hubo más testigos además po, o sea yo... cuando el J me lo contó, yo me acuerdo que salí de la pieza y el V (su pareja) estaba en la mesa del comedor que estaba frente a mi pieza, entonces yo le digo: 'V, escuchaste lo que me dijo el J?' 'Si' me dijo... '¿Es verdad V? dime que es verdad lo que escuchaste... ¿escuchaste lo mismo que yo?' Yo no lo podía creer, era así como necesité siempre que el V me dijera: 'Si M (paciente)... yo lo escuché también' (se ríe) 'es así cómo pasó y no es otra cosa...'. Tal vez si hubiese estado sola, no sé qué hubiese hecho, de verdad... hubiese dudado tanto, tanto... porque es increíble po, tú llegas a contarle esto a otra persona y la otra persona... es difícil de creer, ¿no? no sé... pa mi fue una cosa demasiado increíble, ¿no?

En ambas escenas la terapeuta propone, abre, sugiere y subjetivamente aparece una paciente *Reflexiva* (ver Tabla 2). Más tarde el supervisor también vincula, desde una posición *Propositiva/Reflexiva*, los sentimientos contra-transferenciales de la supervisada con la necesidad de comprender mejor la historia de la paciente:

lo digo porque... porque cuando tú le hablas de la culpa, ella lo primero que te menciona es esta historia... entonces, como que hubiera hecho un nexo ahí, entre tu... es decir, y si yo hago un nexo entre tu reacción, de, de estar participando de repente, en algo que era una especie de plan preconcebido... tú le mencionas la culpa a ella, y ella te menciona a alguien que también habló de un plan preconcebido... ¿no?, si está bien, pero..., ¿pero es curioso, no?

Finalmente, los elementos presentados disociados en el primer episodio se reorganizan por medio del reconocimiento de los afectos subyacentes y de los aspectos somáticos involucrados, en la escena *Una Integración*. En la terapia, esta integración es coronada por la paciente, que, fluctuando ahora entre la *Independiente* y la *Reflexiva*, puede explicarse su distancia

con lo relatado, relacionándola con dificultades para connotar y protegerse adecuadamente de la violencia.

T: En eso quiero que nos metamos porque ahí hay un tema, un tema que ha salido hartas veces acá que tiene que ver con cómo tú algunos momentos, pah! desconectas... como que disocias, ¿sí?... por eso que yo quiero que...

P: es que yo creo que es una cuestión de costumbre (interrumpe). De verdad noo...

T: ¿De negar la violencia dices tú?

P: de aceptarla, porque me es familiar... porque son vivencias que yo tuve, entonces yo pensaba que así eran todas las dinámicas... todas las dinámicas de pareja eran así... con violencia, con descalificación, con tirarse el pelo, pegarse cachuchazos, y que... y que siempre el papá y la mamá tenían ese tipo de conflictos, y que pucha: el hijo tiene esa mamá y ese papá...

En la segunda sesión de terapia analizada se produce la integración afectiva y se hace posible la exploración de los elementos disociados somatizados. La paciente asocia el dolor estomacal, *como de contracciones*, que darán paso a algo nuevo.

T: mmm... y después te dolió la guata en un minuto...

P: ¡sí!

T: ¿encuentras alguna relación?

P: yo creo que sí po... yo creo que tiene relación.

T: ¿cuál será la relación que tiene e-ese dolor tan agudo como-como de contracciones como decías tú, como contracciones de parto... con esto?

P: eso debe ser po...

T: ¿qué cosa? (ambas ríen)

P: que se está... (silencio 3s) se está iniciando otra cosa... (silencio 5s) yyy... y sacando yo creo todos los nervios y todos los miedos que no he sacado en todo este tiempo...

T: ¿sacándolos en el sentido de expresando?

P: mm... sí... manifestándolos corporalmente...

A partir del relato de cómo se resuelve en la sesión, se reordenan también en la supervisión los elementos desplegados, expresándose en recomendaciones clínicas que un supervisor *Profesor* hace a una supervisada que pasa de una posición de dependencia a un funcionamiento más reflexivo.

S^a: cómo lo devuelvo... cómo... ahí sí que te juro que estoy perdidísima... cómo hago paa...

S^{or}: yo usaría la secuencia de la que estabas hablando hace un rato...

porque es una secuencia en la que ella participa... ella coloca piezas de esa secuencia... ¿ya? Ella te dice lo de la juntá de plata para el viaje a EEUU... tú tienes tu reacción... tiras ahí unaaa, eh respondes ahí una pregunta sobre la-la culpa... eeehh... o sea, tú en el fondo conviertes tu reacción en una cosa más simbolizada... yyy... y ella, te alude a esta abogada... verdad? Sin... eeehh... sin pensar que la... o sea, ninguna de las dos ahí está uniendo por ejemplo, algo que podrías unir ahora tú... tu reacción emocional frente a eso, y la reacción emocional de la abogada

S^a: mmm... sí... efectivamente

S^{or}: y ella como un poco, eeeh...

S^a: ella uniéndola... poniéndola junta...

S^{or}: ella la-la-la pone junta...

S^a: ella la pone junta, claro

En la sugerencia final, que encamina el trabajo terapéutico venidero, el supervisor reorganiza los elementos dispersos, creando, con contenidos superpuestos de paciente y supervisada, una lectura integrada y menos disociada de lo desplegado en sesión:

S^{or}: lo que pasa es que yo creo que ahí hay un segundo paso... que es decir... usted participa en esta secuencia... colocando esto junto... y a mí, eso me hace pensar tal cosa... verdad?, por ejemplo, que yo me... tuve una reacción emocional así un poquito como... como enojada a partir de que usted me había ocultado algo... ¿ah? Y parece que la abogada también sintió lo mismo... qué será eso?... me entiendes? Como...

S^a: como mostrárselo para que ella...

S^{or}: pero-pero a partir de algo que ella también ha participado po... en la construcción de esta secuencia...

S^a: sí... porque yo... porque efectivamente como tú dices, yo en ningún momento pude hacer ese vínculo, hasta que me... de hecho ni siquiera ahora como que lo cuento... no, hasta ahora que tú me lo dices no, no había visto...

Este diálogo de integración contiene los elementos del modelo completo, esbozando que se ha producido, con diferentes grados de consciencia para los participantes, un tránsito de contenidos entre la terapia y la supervisión. Lo desplegado en los tres momentos se cristaliza en esta secuencia final que, de alguna manera, habla con la voz de la tríada. No se trata del discurso del paciente apareciendo linealmente en la supervisión, sino de los ecos del paciente que son portados y escenificados dialógicamente entre supervisado y supervisor, posiciones discursivas de los tres actores que participan en la construcción de un relato emergente.

7. Discusión

Leiman (2004) plantea que en psicoterapia la primera aparición de una voz generalmente está oculta en un signo o conjunto de signos cuya superficie observable no nos informa directamente acerca de aquello que está implicado. Un gesto involuntario, una palabra inusual, una entonación (Tomicic et al., 2009) delineando la sombra de una emoción. Puede también mostrarse en la experiencia subjetiva del terapeuta, dando forma a fantasías y sentimientos contratransferenciales (Leiman, 2004). Fragmentos, tenues pistas difíciles de entender que, sin embargo, tienden a confluir en alguna configuración significativa. Cuando la mente sintetizadora del terapeuta se topa con ellas, éstas comienzan a vivir, y finalmente la voz se integra en un cuerpo psicológicamente significativo con que el paciente pudiera tener alguna relación (Ogden, 1992). Para Leiman (1998) es justamente la presencia de un otro accesible y dispuesto hacia la escucha, lo que da vida a las voces silenciadas. En el modelo propuesto, este *otro* no es un hablante encarnado y específico, sino un sujeto colectivo que habla en el discurso producido en la relación terapéutica entendida como sistema, configurando un sentido de integración y de comprensión. El modelo propuesto organiza la multivocidad, acarreado un significado enunciativo que circula entre las posiciones discursivas de los participantes, la psicoterapia y la supervisión.

Leiman (1998) vincula la comprensión dialógica de la psicoterapia con la matriz transferencial planteada por Ogden, quien sugiere que existiría en el proceso analítico la posibilidad de que, en el interjuego dialéctico de estados de *reverie*, surja además del analista y el analizando un tercer sujeto de análisis, el *tercero intersubjetivo analítico* o *tercero analítico* (Ogden, 1998). En la construcción inconsciente intersubjetiva de esta *terceridad* participarían tanto paciente como terapeuta. Cada uno de ellos lo vivencia en el contexto de su propia forma de organización psicológica, lo que da lugar a que no se trate de un suceso único experimentado de la misma manera por dos personas, sino de un conjunto de experiencias intersubjetivas conscientes e inconscientes construido asimétricamente por ambos participantes (Ogden, 1998; Osatuke, 2004). En este entendido, la senda del nuevo discurso bien puede interpretarse desde la construcción en el proceso terapéutico de un tercero analítico, que a partir de la relación consciente e inconsciente de los actores involucrados, pero en un nivel recursivo superior, conduce hacia la cura y abre la posibilidad de alivio del dolor psíquico de la paciente.

Pero, ¿qué nos dice este tercero? En el discurso dialógico y polifónico producido en el conjunto de datos analizados, podemos atender ya no a los hablantes, sino a los enunciados categorizados entendiéndolos en el

entrelazado de sus aspectos pragmáticos y semánticos, en cuanto portadores de una cierta y particular mezcla entre praxis y contenido. Podemos escucharlo como un discurso polifónico articulado, secuencial y ordenador, que, al modo de lo planteado por Ogden, contiene elementos conscientes e inconscientes tanto del terapeuta como del paciente, y se constituye en la matriz intersubjetiva de significados sobre la que se basa el entendimiento (Ogden, 1996).

Iniciamos este artículo con la pregunta acerca de cómo lleva el terapeuta a su paciente a supervisión. Podríamos pensar que el sistema terapéutico se amplía para incluir en la construcción intersubjetiva a paciente, terapeuta y supervisor. Cuando la terapia está siendo supervisada, es el discurso colectivo de la triada el que habla, y que sigue portando el eco de las voces silenciadas que luchan por ser escuchadas, que ofrece un entramado en que éstas pueden articularse. Sigue siendo el tercero analítico (Ogden, 1998) que habla a través de las mismas posiciones discursivas en los tres momentos de los fragmentos analizados, y que resuelve más o menos del mismo modo, con una secuencia dialógica en que aparecen los mismos ingredientes y se desanudan del mismo modo. Desde una perspectiva psicodinámica, siguiendo las reglas del funcionamiento inconsciente: voces que se portan y reactivan como contratransferencia, como emoción, como proceso, reaparecen como lenguaje en la supervisión y se resuelven allí de manera especular –paralela– a como lo hacen en la psicoterapia.

El análisis de discurso como metodología ofrece la alternativa de *leer* el decir de un colectivo, e interpretarlo como polifonía. Del mismo modo es posible entender este discurso si se le atribuye a un *tercero* que habla, que lleva consigo la sabiduría inconsciente de los partícipes de la conversación terapéutica, pero que construye una trama propia y forma una nueva entidad. En el entendido de que cruza y concurre en las tres unidades de análisis, podemos armar la secuencia dialógica entendiéndola como el discurso del tercero. Esta secuencia se inicia con una condensación, que oculta afectos, motivaciones y somatizaciones. Detrás de esta condensación inicial, se desencadenan procesos investigativos, que se pueden comprender desde la transferencia y la contratransferencia. Los afectos disociados, la culpa y la desconfianza, se expresan en los sujetos discursivos correspondientes, y se desempeñan en la secuencia alimentando una serie de preguntas aclaratorias. La culpa escondida tras la duda inicial amalgama el disocie. Y su irrupción comunica con la historia abusiva y con el trauma. Con el alivio de la culpa se da paso a la transformación. Bajo el dolor de estómago de la paciente asoma la propia culpa por el sufrimiento de su hijo, un abuso que reactiva su funcionamiento traumático. La invisibilización de la violencia, la excul-

pación del responsable, la idealización; la historia del propio abuso que sirve de alimento a la culpa actual. Las referencias siempre dobles que la paciente hace de la situación de su hijo y de su historia abusiva, permiten confirmar la hipótesis de que hay allí un patrón relacional que se precipita de manera automática. La *detective* se activa con la culpa trasferida por la paciente, y las respuestas traen alivio en ambas escenas, para la culpa de la terapeuta y para la de la paciente. Y se integra una narrativa olvidada, perdida, se enlaza el eslabón que falta. La disociación inicial ya no se sostiene afectivamente, la culpa y la desconfianza han sido destrabadas, se pueden reorganizar los elementos para resignificar la experiencia condensada en el episodio inicial.

Es el tercero analítico es quien resuelve, el que arma un discurso con sentido en la dirección del alivio, tanto para el paciente como para el terapeuta, y luego para supervisada y supervisor. En las secuencias dialógicas descritas se puede vislumbrar una terceridad que se constituye en la relación, en la intersubjetividad, en el entrelazado de los participantes. Y que es más que la suma de sus partes, que tiene una voz propia, que ya no es eco, es este tercero que aparece en el espacio terapéutico y en el espacio de supervisión a propósito del dolor que la paciente busca aliviar. La psicoterapia genera una escena de relación que asume una voz, un discurso propio, y cuando describimos sus componentes podemos estar atribuyéndole un sentido, un orden semántico y pragmático a un proceso que se desenvuelve personificado en las voces diversas que dialogan y dialogizan en las sesiones analizadas. Entonces más que *un eco*, es la construcción de una voz relacional que ordena y encauza la cura, que desenrolla el nudo de pescador, dedicándose con paciencia a destrabar los planos superpuestos. Desde la desorganizada fragmentación inicial, se va re-simbolizando el discurso dialógico polifónico en una sola voz que indaga, intuye, ordena, pericia, emociona, profundiza y finalmente alivia y resuelve. Predicados, formas lingüísticas cargadas así de humanidad, déicticas, plenas de sentido y de contenido emocional.

8. Limitaciones y futuros lineamientos

Esta propuesta se ve limitada por la naturaleza exploratoria de sus resultados. Es un primerísimo paso que es necesario seguir probando, aplicando el modelo a nuevas tríadas, durante más sesiones, e incluyendo otras aproximaciones clínicas. Lo anterior puede encaminarnos a nuevas preguntas y precisiones, como, por ejemplo, si existen ciertas secuencias dialógicas elaboradoras que puedan relacionarse con resultados psicoterapéuticos positivos para el paciente. Si se cuenta con mayor cantidad de datos puede

analizarse la significancia estadística de dichas secuencias y sus trayectorias en el transcurso del proceso terapéutico. Por último, también resultaría interesante profundizar en la comprensión de las características discursivas de la psicoterapia y la supervisión, pudiendo pensarse como expresiones de un género discursivo propio y específico, diverso del que se manifiesta en otros escenarios de interacción humana. En el caso de las psicoterapias supervisadas, podemos vislumbrar dispositivos de análisis que consideren ambos escenarios como un mismo sistema terapéutico, con un discurso propio, colectivo y polifónico. Una vez considerado así, queda abierta la posibilidad de hacer emerger los paralelismos, confluencias e isomorfismos con cualquiera de las metodologías con que se relevan los decires colectivos.

Referencias bibliográficas

- Alpher, V. (1991). Interdependence and parallel processes: A case study of structural analysis of social behavior in supervision and short-term dynamic psychotherapy. *Psychotherapy*, 28, 218-231.
- Bernard, J. & Goodyear, R. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Binder, J. & Strupp, H. (1997). "Negative Process": A recurrently discovered and underestimated facet of therapeutic process and outcome in the individual psychotherapy of adults. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 4, 121-139.
- Cashwell, T. & Dooley, K. (2001). The impact of supervision on counselor self-efficacy. *Clinical Supervisor*, 20(1), 39-47.
- Ensink, K., Maheux, J., Normandin, L., Sabourin, S., Diguier, L., Berthelot, N. & Parent K. (2013). The impact of mentalization training on the reflective function of novice therapists: A randomized controlled trial, *Psychotherapy Research*, 23(5), 526-538.
- Fleming, J. & Benedek, T. F. (1966). *Psychoanalytic supervision*. New York: Grune & Stratton.
- Friedlander, M., Siegel, S. & Brenock, K. (1989). Parallel process in counseling and supervision: A case study. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 149-157.
- Grinberg, L. (1986). *La supervisión psicoanalítica. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Hill, C., Sullivan, C., Knox, S. & Schlosser, L. (2007). Becoming therapists: The experiences of novice therapists in a beginning graduate class. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44, 434-449.
- Jacobsen, C. (2007). A qualitative single case study of parallel processes. *Counseling and Psychotherapy Research*, 7, 26-33.
- Kaufman, M., Morgen, K. & Ladany, N. (2001). *Family counseling supervision*. In Bradley, L. & Ladany, N. (Eds.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (246-268). Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.

- Kennard, B. Stewart, S. & Gluck, M. (1987). The supervision relationship variables contributing to positive versus negative experiences. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 172-175.
- Koltz, R., Odegard, M., Feit, S., Provost, K., & Smith, T. (2012). Parallel Process and Isomorphism: A Model for Decision Making in the Supervisory Triad. *The Family Journal*, 20, 233.
- Lambert, M., & Ogles, B. (1997). The effectiveness of psychotherapy supervision. In Watkins, C. Jr., (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 421-446). New York: Wiley.
- Leiman, M. (1998). Words as intersubjective mediators in psychotherapeutic discourse: The presence of hidden voices in patient utterances. En Lähteenmäki, M. (Ed.), *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary Readings* (pp. 106-117) University Printing House, Jyväskylä.
- Leiman, M. (2002). Toward semiotic dialogism: The role of sign mediation in the dialogical self. *Theory and Psychology*, 12(2): 221-235.
- Leiman, M. (2004). Dialogical sequence analysis. En Hermans, H. & Dimaggio, G., *The dialogical self in psychotherapy* (pp. 255-269). New York: Routledge.
- Leiman, M. & Stiles, W. (2001). Dialogical sequence analysis and the Zone of Proximal Development as conceptual enhancements to the assimilation model: The case of Jan revisited. *Psychotherapy Research*, 11(3), 311-330.
- Martínez, C. (2011). *Regulación mutua y dialogicidad en psicoterapia: Un análisis empírico de la subjetividad e intersubjetividad en el discurso terapéutico*. Saarbrücken, Germany: EAE Publishing.
- Marx, R., (2011). Relational supervision: Drawing on cognitive-analytic frameworks *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 84, 406-424.
- Ogden, T. (1992). *La frontera primaria de la humana experiencia*. Madrid: Julián Yébenes S. A. Editores.
- Ogden, T. (1996). *El concepto de acción interpretativa*. Cuadernos APdeBA , XVIII (3). Recuperado de <http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/Ogden1.pdf>
- Ogden, T. (1998). *Reconsiderando tres aspectos de la técnica psicoanalítica*. Cuadernos Psicoanálisis APdeBA , XX (1). Recuperado de <http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/Ogden.pdf>
- Ogden, T. (2005). On psychoanalytic supervision, *International Journal Psychoanalysis*, 86, 1265-1280.
- Osatuke, K. (2004). Hearing Voices. In H. J. M. Hermans, & G. Dimaggio (Eds.). *The Dialogical Self in Psychotherapy* (pp. 255-269). London, UK: Brunner & Routledge.
- Padel, J. (1985). Ego in current thinking. *International Review of Psychoanalysis*, 12, 273-283.
- Panhofer H., Payne H., Meekums B. & Parke, T. (2011). Dancing, moving and writing in clinical supervision? Employing embodied practices in psychotherapy supervision. *The Arts in Psychotherapy*, 38(1), 9-16.
- Patton, M., & Kivlighan, D., Jr. (1997). Relevance of the supervisory alliance to the counseling alliance and to treatment adherence in counselor training. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 149-154.

- Ryle, A. & Kerr, I. (2002). *Introducing cognitive analytic therapy: Principles and practice*. Chichester: John Wiley.
- Roth, A., Fonagy, P., Parry, G., Target, M. & Woods, R. (1996). *What works for whom? A critical review of psychotherapy research*. New York, NY: Guilford Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.
- Tomicic, A., Bauer, S., Martínez, C., Reinoso, A., & Guzmán, M. (2009). La voz como una herramienta psicoterapéutica: La perspectiva de los terapeutas. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18(3), 197-207.
- White, M. & Russell, C. (1997). Examining the multifaceted notion of isomorphism in marriage and family therapy supervision: A quest for conceptual clarity. *Journal of Marital and Family Therapy*, 23, 315-333.



udp UNIVERSIDAD
DIEGO PORTALES

Facultad de Psicología

Vergara 275, Santiago, Chile

http://www.udp.cl/facultades_carreras/psicologia/

→ Carrera de Psicología

→ Clínica Psicológica

→ Programas de estudio

- Doctorado en Psicología
- Magíster en Intervención Psico-jurídica y Forense
- Magíster en Psicología Mención Psicología Social
- Magíster en Psicología Mención Teoría y Clínica Psicoanalítica
- Postítulo en Psico-diagnóstico Proyectivo Rorschach – TRO
- Postítulo en Clínica Psicoanalítica
- Postítulo Especialización en Psicología Clínica Infanto-Juvenil
- Postítulo en Psicología Clínica: Especialista en Psicoterapia Humanista Transpersonal
- Postítulo Psicología Social del Deporte
- Diplomado Manejo Clínico en Disfunciones Sexuales
- Diplomado Nuevos aportes a la clínica de lo psicosomático a partir de un enfoque psicoanalítico
- Diplomado Calidad de Vida Laboral: responsabilidad social corporativa y desarrollo humano en las organizaciones

→ Unidades de producción académica

- Programa de Protagonismo Infanto Juvenil
- Programa de Estudios Psicosociales del Trabajo
- Centro de Estudios de la Argumentación y el Razonamiento
- Laboratorio de Neurociencia Cognitiva y Social

PRAXIS

Revista de Psicología

DESCRIPCIÓN DE REVISTA E INSTRUCCIONES PARA AUTORES PARA LA PRESENTACIÓN DE MANUSCRITOS

PRAXIS. REVISTA DE PSICOLOGÍA de la FACULTAD DE PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, Santiago, Chile, tiene por objeto publicar, promocionar y distribuir el trabajo académico que contribuya al análisis de las problemáticas psicológicas y sociales de interés contemporáneo. Las áreas y/o tópicos que cubre se relacionan con los temas de la salud mental, la psicología clínica, los estudios culturales, la sexualidad y el género, las problemáticas del trabajo, el lenguaje, la psicología del razonamiento, entre muchos otros, tanto en la dimensión teórica como en lo relativo a preocupaciones prácticas y de aplicaciones en función de resultados de investigaciones y/o intervenciones.

Publica artículos inéditos, reseñas de libros y proporciona informaciones relevantes de la Facultad a la que pertenece, como de la comunidad nacional e internacional en los ámbitos señalados. PRAXIS publica trabajos en los idiomas español, francés, inglés y portugués. Utiliza estilo APA, y actúa en la evaluación de artículos a través de un proceso de revisión ciega por pares a quienes se les envía, guardando absoluta reserva de la identidad de los autores, el manuscrito, siendo cada uno de éstos revisado por dos evaluadores. Cuando el veredicto es contradictorio, se resuelve a través de la consulta a un tercer evaluador.

La política de distribución se desarrolla tanto a través de canje como por medio del envío de ejemplares a los miembros de los comités (consultivo y científico), a académicos y autoridades del campo que la revista PRAXIS cubre. Además, cada autor publicado en un número determinado recibe dos ejemplares más las separatas de sus artículos. Al momento de publicar en PRAXIS, los autores ceden automáticamente, bajo firma de cesión de derechos que se adjunta al final de las instrucciones, todos los derechos de propiedad intelectual que pasan a ser parte de la Universidad Diego Portales.

Instrucciones para la presentación de artículos

1. General:

Idiomas: Español, Francés, Inglés y Portugués. Resúmenes: Español e Inglés (máx. 250 palabras). Palabras clave: Español e Inglés (máx. 5 palabras clave).

Consultas de autores: Respecto de consultas de autores para someter a evaluación artículos y reseñas, por favor enviar un email a: revista.praxis@mail.udp.cl, o Adriana.kaulino@udp.cl (Directora de Revista), o cristian.santibanez@udp.cl (Editor académico), o visite nuestro sitio web: www.praxis.udp.cl.

Fotocopiado: Fotocopias simples de artículos específicos pueden efectuarse para uso personal de acuerdo con las leyes nacionales de marca registrada. Para cualquier otro tipo de fotocopiado, se requiere autorización de los editores y el pago del valor correspondiente del producto académico.

Aclaración: Los editores no asumen responsabilidad por cualquier daño a personas o propiedad producto de negligencia u olvido en el uso de algún método, instrucción, ideas o resultados contenidos en el material publicado.

2. Formato general del trabajo

1. Letra Times New Roman, 12 pt.
2. Texto a doble espacio y justificado, excepto en tablas y figuras.
3. Un espacio después del punto final de una oración.
4. Después de título párrafo comienza sin sangría; párrafos posteriores comienzan con un espacio de sangría con una presión de TAB.
5. Tener un máximo de 8.000 palabras, tamaño carta.
6. Consignar, en la primera página, después del título del manuscrito, los siguientes datos: nombre de autor, afiliación profesional actual (colocar sólo una), ciudad, país, dirección de correo electrónico.
7. Resumen en español (máx. 250 palabras) y palabras clave (máx. 5), y abstract en inglés (máx. 250 palabras) y keywords (máx. 5).
8. Estructura: título, autor, resumen en español, palabras clave, resumen en inglés, keywords, introducción, secciones, referencias bibliográficas.

3. En el texto

1. Se usa el método de autor-fecha; lo que implica que se incluyen los apellidos de los autores y el año de publicación, como sigue:

a. Autor como parte de la narrativa

Ej.: Walker (2000) afirma que la educación es un problema de método.

b. Autor como referencia

Ej.: En un estudio reciente sobre la educación (Walker, 2000) se plantea...

c. Dos autores (uso de &)

Ej.: Salguero y Rodríguez (2008) mostraron en su estudio...

Ej.: En un estudio reciente sobre el uso del agua (Salguero & Rodríguez, 2008)...

d. Más de dos autores

d.1. *La primera vez que se nombre* en el texto un documento realizado por más de dos autores, se deben nombrar todos los apellidos de los mismos. Ej.: El trabajo de Díaz, Gómez y Lleras (2005) deja de manifiesto...

d.2. *Las demás veces* que se nombre este trabajo en el texto, se debe referenciar el nombre del primer autor seguido por *et al.* Ej.: Como señalaron Díaz *et al.* (2005)...

e. Dos o más trabajos en un mismo paréntesis

e.1. *Un mismo autor con diferentes trabajos.* Ej.: Algunos estudios (Morales, 1991, 1998a, 1998b)...

e.2. *Diferentes trabajos en una misma idea,* se nombran en el orden en que aparecen en la tabla bibliográfica. Ej.: Esta idea ha sido ampliamente debatida (Gogel *et al.*, 2008; Kamil, 2004; Shimanura & Cheek, 1998).

f. Citas textuales

En todo caso se debe nombrar el número de las páginas citadas. El número de página no se cita cuando no se trata de frases textuales.

f.1. *Citas de más de 40 palabras.* Se deben ubicar en un renglón a parte, sin comillas y con sangría. Ej.: Como este autor diría:

El ser humano no es un ser manso, amable y por el contrario es lícito atribuirle una cuota de agresividad que cuando se hace necesario desenmascara a los seres humanos como bestias salvajes que ni siquiera respetan a los miembros de su propia especie. (Freud, 1976, p. 29)

f.2. *Citas cortas.* Se debe encerrar entre comillas (") la frase citada. Ej.: Al respecto, "el valor de compartir localmente un insumo fijo está inversamente relacionado al tamaño del mercado para las actividades complementarias" (Pontes & Parr, 2005, p. 510).

4. Referencias bibliográficas

Se deben nombrar todos (y sólo) los trabajos que fueron incluidos en el texto, en orden alfabético del primer apellido de los autores. En citas de dos autores con el primer autor con el mismo apellido, se organiza por el orden alfabético del segundo autor y así sucesivamente, por ejemplo:

Craig, J.R. & Houston, A.B. (2008)

Craig, J.R. & Vounstoky, K.U. (1997)

Igualmente, los trabajos de un mismo autor (es) se orden por el año de publicación, el más antiguo primero, así:

Friedman, A.K. (2001)

Friedman, A.K. (2002)

c.1. Revista

Apellido, inicial(es) del nombre (año). Título artículo. *Nombre de la revista, Volumen* (Número), rango de páginas citadas. Ej.: Young, J. (1986). The

impartial spectator and natural jurisprudence: an interpretation in Adam Smith's theory of the natural price. *History of Political Economy*, 18(3): 362-382.

c.2. Libro

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título* (# ed., rango de páginas). Ciudad: Editorial. Ej.: Prychitko, D. and Vanek, J. (1996). *Producer cooperatives and labor manager Systems* (3rd, pp. 25-36). New York, NY: Edgar Elgar Publishing Limited.

c.3. Ponencia o comunicado en congreso

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título de ponencia o comunicado*. En inicial(es) del nombre Apellido (Ed.). Título (rango de páginas citadas). Ciudad. Editorial. Ortiz, C. (2005). *La importancia de la auditoria*. En R. Rodríguez (Ed.) memorias II Simposium de contabilidad Digital Universidad-Empresa (pp. 205-234). Madrid: Huelva.

c.4. Conferencias

Apellido, inicial(es) del nombre (año. Mes). *Título*. Documento presentado en..., Ciudad, País. Ej.: Edmundo, J. (2006, enero). *Ideas Para Activar Más Crecimiento Económico*. Documento presentado en el Centro de Innovación Para el Desarrollo, Universidad de Chile, en Santiago, Chile.

c.5. Ensayos dentro de compilaciones

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título del ensayo*. En: inicial(es) del nombre Apellido (Eds.) o (comps.), Título del libro (rango de páginas citado). Ciudad: Editorial.

c.6. Informes publicados

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título*. Ciudad: Entidad encargada, Número de páginas.

c.7. Informes no publicados:

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título*. Manuscrito no publicado.

c.8. Internet

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título*. Recuperado el día del mes del año, dirección electrónica. Ej.: Echevarría, J. J. (2004). La tasa de cambio en Colombia: impacto y determinantes en un mercado globalizado. Recuperado el 21 de junio de 2005, de www.banrep.gov.co/documentos/presentaciones-discursos/pdf/tasa.pdf

d. Tablas y gráficos

- d.1. Todas las tablas/figuras deben estar numeradas según su orden de aparición.
- d.2. Se debe nombrar la tabla/figura dentro del texto. Ej.: Algunos datos (ver Tabla 5) confirman este resultado.
- d.3. Todas las tablas/figuras deben tener fuente, a menos que se trate de cálculos propios del autor resultado de la metodología empleada en ese trabajo.
- d.4. No deben utilizarse líneas verticales para la división de columnas en las tablas.
- d.5. Los gráficos estadísticos no deben tener formato de tercera dimensión (3D).

Instrucciones para la presentación de reseñas de libro

Respecto de los aspectos formales, para la presentación de reseñas de libros se debe seguir el formato para artículos regulares. La extensión máxima es 4000 palabras.

Toda contribución debe ser enviada en formato Word, al siguiente email:
revista.praxis@mail.udp.cl

CESIÓN DE DERECHOS

El siguiente documento debe ser correctamente completado por todos los autores que han sido aceptados para publicar en PRAXIS.

Título del manuscrito:

.....

.....

Declaración: A través del presente documento, declaro que otorgo(amos) licencia exclusiva y sin límite de temporalidad para que el manuscrito arriba señalado, de mi (nuestra) autoría, sea publicado por la revista titulada PRAXIS. REVISTA DE PSICOLOGÍA editada por la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales. Es de mi conocimiento que la distribución de la citada revista no es con fines de lucro, sino académica, por lo que otorgo el permiso y autorización correspondiente para que la difusión pueda efectuarse a través de formato impreso y medios electrónicos, tanto en red local como a través de Internet.

Saludos cordiales

Nombre(s) y firma(s) de los autor(es), y fecha

.....

.....

CONFLICTO DE INTERÉS

(Traducido y adaptado de: www.elsevier.com/wps/find/editorshome.editors/conflictinterest)

Política de publicación

Aclaración de los autores

Bajo la rúbrica “Aclaración de los autores”, todos los autores deben señalar conflicto de interés real o potencial que incluya cualquier relación (financiera, personal u otra) con personas u organizaciones que puedan inapropiadamente influenciar su trabajo. Esta aclaración puede ser incluida al final del texto. Ejemplos de conflictos potenciales, que debieran ser explicitados, incluyen trabajo remunerado, consultorías, pago por participación como testimonio experto, patentes, subvenciones y financiamiento. Los conflictos potenciales de interés debieran explicitarse en la etapa más temprana de sumisión de los textos a la revista.

Conflicto de interés

Un conflicto de interés puede existir cuando un autor o autores tienen una relación comercial o de otro tipo con personas u organizaciones que puedan influenciar inapropiadamente el texto sometido a evaluación. Todos los textos sometidos a evaluación en REVISTA PRAXIS deben incluir una aclaración de todas las relaciones que pudieran ser vistas como conflictos de interés potenciales. REVISTA PRAXIS puede usar la información como base para decisiones editoriales y puede publicar tales aclaraciones si ellas se observan como importantes para los lectores para juzgar el manuscrito.

Papel de la fuente de Financiamiento

Si algún financiamiento ha sido provisto para el desarrollo de la investigación o reflexión que el manuscrito reporta, todas las fuentes de financiamiento deben ser declaradas. Esta declaración (con el encabezamiento “Papel de la fuente de financiamiento”) deben ser entregadas en una sección separada del texto antes de las referencias bibliográficas. Los autores deben describir el rol de los sponsors en el diseño de estudio, en la recolección, análisis e interpretación de los datos, en la redacción del reporte, y en la decisión de someter el trabajo a su publicación.

DECLARACIÓN ÉTICA Y DE BUENAS PRÁCTICAS

PRAXIS. REVISTA DE PSICOLOGÍA de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales, a través de la siguiente declaración, garantiza su compromiso ético con la comunidad científica y académica en la realización de un trabajo de publicación académica de calidad. Las pautas que a continuación se detallan, forman un conjunto de directrices de buenas prácticas editoriales de prestigio internacional que PRAXIS asume.

Se siguen como referencia en esta declaración el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics), cuyas obligaciones y responsabilidades se indican aquí.

En particular, PRAXIS. REVISTA DE PSICOLOGÍA se compromete a:

- A) Asegurar la calidad del material que publica.
- B) Velar por la libertad de expresión.
- C) Mantener la integridad académica de su contenido, asegurando que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.
- D) Publicar correcciones, aclaraciones, retractaciones y disculpas cuando sea necesario.

1. Obligaciones de los autores

Los autores de los textos aceptados para su publicación, deben garantizar la autoría de los documentos que presentan, tanto de los textos como de las imágenes. La autoría corresponde a aquellos que han hecho una contribución significativa en el manuscrito presentado. Si el manuscrito tiene contribuciones significativas de más de un autor, deben aparecer entonces como co-autores todos aquellos que participaron. Los autores deben proporcionar datos de contacto para facilitar la comunicación de otros investigadores en relación al trabajo publicado.

2. Originalidad y plagio

Los autores deben garantizar que disponen de los derechos de las imágenes que presentan en su trabajo, así como de haber hecho uso del derecho de cita, cumpliendo la Ley de Propiedad Intelectual de la legislación chilena e internacional. Aquellos originales en los que se detecte plagio, serán rechazados. Así mismo, un autor no debe presentar originales que contengan elementos esencialmente similares a un trabajo que haya publicado.

3. Proceso de evaluación por pares

Las decisiones de los miembros del comité editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y claridad expositiva. Se garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras se evalúa y, en el caso de ser rechazado, ningún miembro evaluador podrá hacer público el original. La identidad de los evaluadores se encuentra en todo momento protegida, garantizándose su anonimato.

4. Reclamaciones

PRAXIS se compromete a responder con rapidez a las quejas recibidas. En cualquier caso, si los interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

5. Protección de datos individuales

PRAXIS garantiza la confidencialidad de la información recibida. Es responsabilidad última de los autores el disponer de las autorizaciones pertinentes para la utilización de las imágenes.

6. Seguimiento de malas prácticas

PRAXIS asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Se rechazarán los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta. Se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

7. Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata. Si se detecta algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

8. Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector o evaluador puede remitir sus quejas a través del correo de PRAXIS: revista.praxis@mail.udp.cl

PRAXIS
REVISTA DE PSICOLOGÍA Año 16, N° 26,
Segundo Semestre 2014,
editada por la Facultad de Psicología
de la Universidad Diego Portales,
se terminó de imprimir
en el mes de febrero de 2015
en Trama Impresores S.A.
(que sólo actúa como impresora)
Hualpén
Chile

CONTENIDO / CONTENTS

ARTÍCULOS

- 7 **Narrativas de ficción y de experiencia pasada en la interacción entre niños de distintas edades**
Fiction and past experience narratives in interaction between children of different ages
FLORENCIA ALAM, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina
CELIA RENATA ROSEMBERG, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina

- 31 **Versión argentina de la Escala de Habilidades Prosociales de Morales Rodríguez y Suárez Pérez (2011)**
Argentine version of the Prosocial Skills Scale by Morales Rodríguez and Suárez Pérez (2011)
SOFÍA AUNÉ, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina
FACUNDO ABAL, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina
HORACIO ATTORRESI, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina

- 49 **Alienação parental: avaliação psicológica e entendimento dinâmico**
Alienación parental: evaluación psicológica y comprensión dinámica
ADRIANA FREITAG DOS SANTOS, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Brasil
ELIANA PEREZ GONÇALVES DE MOURA, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Brasil

- 71 **La víctima de abuso sexual infantil versus el sistema de protección a la víctima: Reflexiones sobre la victimización secundaria**
The victim of sexual child abuse versus the victim's protection system: reflections about secondary victimization
CRISTÓBAL GUERRA, Escuela de Psicología, Universidad Santo Tomas, Viña del Mar, Chile
CARLOS BRAVO, Escuela de Psicología, Universidad Viña del Mar, Chile

- 85 **Ecos dialógicos del paciente en una psicoterapia supervisada: Interjuego relacional de paciente, terapeuta y supervisor**
Dialogic echoes of the patient in a supervised psychotherapy: relational interplay between the patient, therapist and supervisor
CECILIA DE LA CERDA PAOLINELLI, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
CLAUDIO MARTÍNEZ GUZMÁN, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile
ALEMKA TOMICIC SUÑER, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

- 113 **Instrucciones para los autores, cesión de derechos, conflicto de interés, declaración ética**