



**Universidad Católica Argentina
"Santa María de los Buenos Aires"
Facultad de Psicología y Psicopedagogía**

TRABAJO DE INTEGRACION FINAL

**Función Simbólica y Problemas Comportamentales en Niños de Escolaridad
Primaria.**

Carrera: Lic. en Psicología

Alumna: Luciana Maly

Registro: 121700906

Luciana Maly
121700906

Directora: Guadalupe Germano

Co-director: Hernán Fernández Cid

Hernán Fernández Cid
DNI: 28163966

Tutora: Marina Cuello

RESUMEN

La función simbólica es la capacidad de representar objetos ausentes a través del uso de signos y símbolos, de acuerdo con la edad psicológica y medio sociocultural de la persona. El lenguaje puede cumplir una función autorreguladora en el desarrollo de problemas de conducta, así como mejores habilidades lingüísticas están asociadas con mejores estrategias de regulación de la ira. El objetivo del estudio fue evaluar la capacidad de simbolización y la presencia de problemas comportamentales, y relacionar ambas variables, en niños argentinos. Se utilizó una metodología cuantitativa con diseño no experimental, transversal, con alcance descriptivo y correlacional. El muestreo fue no probabilístico ($N=35$, 37% mujeres). La edad de los participantes fue entre 6 y 9 años ($ME=7.66$; $DE=1.21$). Entre los resultados más significativos, sólo el 5.7% de la muestra logró el puntaje máximo en la función simbólica. Por otro lado, hubo mayor presencia de problemas externalizantes que internalizantes. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo. Sí en cuanto a la edad en la función simbólica ($U= 61.5$; $p<.05$). Se evidenció una relación negativa y estadísticamente significativa entre el nivel de función simbólica y la puntuación total de la escala de problemas comportamentales ($\rho=-.41$; $p<.05$), y el nivel de función simbólica y los problemas externalizantes ($\rho=-.42$; $p<.05$). Los hallazgos dan cuenta de la importancia de evaluar la función simbólica en niños de edad escolar. La relación inversa entre la función simbólica y los problemas de comportamiento pone de manifiesto la importante conexión que hay entre ambas variables.

Palabras clave: función simbólica; problemas comportamentales; edad escolar; regulación comportamental

TABLA DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1 Función Simbólica	6
<i>2.1.1 Evaluación de la función simbólica</i>	9
2.2 Problemas Comportamentales en la Infancia	11
<i>2.2.1 Evaluación de los problemas comportamentales</i>	14
2.3 Relación entre Función Simbólica y el Comportamiento Infantil	16
3. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS	19
3.1 Definición del Problema	19
3.2 Objetivos	20
3.3 Hipótesis	20
4. METODOLOGÍA	20
4.1 Diseño de Investigación	21
4.2 Participantes	21
4.3 Instrumentos de Recolección de Datos	21
4.4 Procedimiento	22
4.5 Procedimiento para el Análisis de Datos	23
4.6 Viabilidad de la Investigación	24
5. RESULTADOS	24
6. DISCUSIÓN	28
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
8. APÉNDICES	40
8.1 Apéndice A	40
8.2 Apéndice B	42
8.3 Apéndice C	43
8.4 Apéndice D	44

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación evaluó mediante un estudio empírico la capacidad de simbolizar y la presencia de problemas comportamentales de niños de 6 a 9 años. Asimismo, se examinó la relación entre la capacidad de simbolizar y los problemas comportamentales reportados por sus cuidadores.

La función simbólica puede ser definida como la capacidad de representar objetos ausentes a través del uso de símbolos y signos, de acuerdo a la edad psicológica y medio sociocultural de la persona. Se espera su completo desarrollo al finalizar la edad preescolar, dado que el desarrollo de la función simbólica contribuye a su vez al desarrollo de otras funciones psicológicas como la actividad verbal, la lectura, la escritura, el desarrollo del pensamiento conceptual y matemático elemental las cuales son indispensables para la actividad escolar (Bonilla Sánchez et al., 2012).

Se afirma que la función simbólica se encuentra desarrollada cuando el niño es capaz de llevar a cabo el uso consciente de signos y símbolos para resolver un problema o tarea, empleándose como instrumentos para modificar cualitativamente la vida psicológica del ser humano, su propia vida psíquica interna, además del medio ambiente (Vigotsky, 1996 citado en Bonilla Sánchez et al., 2012).

Los humanos juegan un papel activo en el uso y la transformación de las herramientas culturales y sus sistemas de significado asociados. La adquisición de habilidades y funciones de simbolización actúan como mediadores en la construcción de la imagen de sí-mismo y del contexto cultural en que cada niño se inserta. El lenguaje, producto de la capacidad simbólica, no sólo facilita formas de acción que de otro modo no tendrían existencia, sino que, al estar incluido en el proceso de comportamiento, la herramienta psicológica altera todo el flujo y estructura de las funciones mentales (Wertsch, 1994).

Los niveles de adquisición simbólica modifican el contenido del intelecto, influyen en la realización de diversas actividades y afectan el desarrollo de todas las esferas que conforman la vida psíquica del niño: afectivo-emocional, motivos e intereses, cognitiva, de la personalidad y comportamental (González-Moreno & Solovieva, 2016).

Estudios muestran que un insuficiente dominio de símbolos y signos en niños preescolares condiciona de forma negativa el desarrollo psicológico e intelectual de los niños (Solovieva & Bonilla Sánchez, 2016; Solovieva & Quintanar, 2013).

Según Vigotsky (1996, citado en Bonilla Sánchez et al., 2012), el desarrollo psicológico infantil debe comprenderse a partir de los aspectos esenciales que

caracterizan la edad psicológica tales como la situación social del desarrollo, la línea general del desarrollo, las neoformaciones básicas de la edad y la actividad rectora. Las neoformaciones son aquellos procesos y fenómenos psicológicos del niño que no existían antes, que surgen como resultado del desarrollo de un período dado. En la etapa preescolar, una neoformación de suma importancia en cuanto a la preparación psicológica del niño para los estudios escolares es la regulación del comportamiento a través del lenguaje (Bonilla Sánchez et al., 2012).

Las alteraciones psicológicas se clasifican generalmente en dos patrones básicos: problemas de comportamiento o síndromes externalizantes y de las emociones o síndromes internalizantes. Éstos últimos son encontrados en la infancia fundamentalmente como temores, miedos y fobias. Por su parte, los síndromes externalizantes son más visibles en el contexto familiar y escolar ya que incluyen comportamientos desajustados tales como la exteriorización de la agresión, la descarga impulsiva y la desobediencia (Coronel, 2018).

Actualmente los problemas emocionales y de comportamiento son considerados un tema de importancia entre los cuidadores de niños, debido a la gran variedad de consecuencias que desencadenan como el bajo rendimiento escolar y el rechazo de los compañeros (Álvarez et al., 2016). En Argentina, estudios epidemiológicos afirman que uno de los motivos de consulta psicológica de mayor prevalencia entre los 6 y 12 años, con una tasa del 9% al 22%, consiste en problemas emocionales y de comportamiento. Los mismos son más visibles en el contexto familiar y escolar, donde se manifiestan conductas disruptivas que interfieren en el funcionamiento de los niños, lo cual conduce a mayor frecuencia de derivación o de pedido de consulta psicológica (Coronel, 2018).

Dada la importancia que presentan los problemas de comportamiento en niños de edad escolar en la actualidad, la presente investigación buscará elaborar evidencia empírica respecto de los posibles vínculos entre los problemas comportamentales y los procesos de simbolización. Es posible que dadas las dificultades que presenta el hecho de no completar un desarrollo favorable de la función simbólica, también esté relacionado con la posibilidad de desarrollar mala conducta, debido a que justamente la capacidad simbólica provee los recursos para modificar el medio y hacer frente a diversos problemas de manera creativa (Solovieva & González-Moreno, 2016; Petersen & LeBeau, 2020).

Según Coronel (2018), generalmente son los padres los primeros en detectar problemas emocionales o de comportamiento en los niños; es por esto que los problemas comportamentales se evaluarán en función de lo reportado por los cuidadores de los niños.

La relevancia del presente estudio radica en que está comprendido dentro de un proyecto de investigación mayor, “Problemas Comportamentales y Procesos de Simbolización en Niños/As. Un Estudio en Población Vulnerable” (Fernández Cid & Germano, 2020). El mismo tiene como objetivo analizar los vínculos entre los problemas comportamentales y procesos de simbolización en niños de entre 3 y 9 años, especialmente enfocado en población vulnerable. En este contexto las familias expresan habitualmente preocupación por el comportamiento de sus hijos, por lo que se quiere indagar cómo estos comportamientos pueden estar relacionados con la adquisición de las habilidades y funciones de simbolización. En particular, el presente trabajo de integración final no se realizará con una muestra perteneciente a población vulnerable, como es el caso del proyecto, por lo tanto aportará datos que permitirán una comparación entre muestras y, así, echará luz sobre las posibles conclusiones que se podrán obtener en la investigación.

Por otro lado, los resultados de este proyecto brindarán recursos valiosos a psicólogos, al aportar evidencia sobre la relación que existe entre la capacidad de simbolizar y los problemas comportamentales en niños de edad escolar. Es importante el hecho de que además servirá como un aporte en las técnicas para la evaluación de la función simbólica en niños, ya que existe mucha teorización sobre el tema, pero no se cuenta en nuestro país con un instrumento de medición o prueba estandarizada para evaluarla. En este sentido, si bien este trabajo no intenta validar una prueba, sí puede servir como una primera aproximación a este campo.

2. MARCO TEÓRICO

A continuación, se desarrollan los conceptos de función simbólica, problemas comportamentales y, por último, una aproximación a la posible relación entre ambas variables.

2.1 Función Simbólica

La función simbólica es definida como la actividad por la cual, mediante signos y símbolos, se representan objetos ausentes de acuerdo a la edad psicológica y el medio sociocultural en el que se inserta la persona (Bonilla Sánchez et al., 2012).

Se trata de una capacidad exclusiva de la especie humana cuya aparición es esperable hacia los dos años de edad, momento en el cual el niño adquiere la habilidad de evocar un objeto ausente a través de diversos medios tales como la palabra, el juego o la

imitación diferida (Bertolez et al., 2018). Esta última, consiste en la imitación en ausencia del modelo, lo cual pone de manifiesto la existencia de modelos internos de lo que se imita; por otro lado, el juego simbólico consta de la producción de situaciones de manera simbólica, otorgando significado a elementos de la situación y utilizando símbolos dentro de ella; y por último, el lenguaje, que refiere a la utilización de signos arbitrarios que sirven para designar objetos o situaciones (De Barros Camargo & Hernández Fernández, 2016).

Específicamente lo que se produce al simbolizar, es un desdoblamiento entre significante y significado lo cual posibilita el acercamiento del objeto sin que el mismo se encuentre presente. A partir del momento en que se adquiere la capacidad de simbolización, el niño accede a la inteligencia representativa, y el pensamiento permite otros modos de comprensión de la realidad además del manejo de nuevos instrumentos que posibilitan el desarrollo de las funciones cerebrales superiores (Bertolez et al., 2018).

Según el enfoque histórico-cultural de Vigotsky, existen dos niveles de desarrollo: el primero es el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema sin ayuda externa, mientras que el segundo nivel, de desarrollo potencial, se encuentra definido por la capacidad de resolver un problema con ayuda de un adulto o de otra persona más capaz, quienes desarrollan la función de instrumentos mediadores. Es gracias a la interacción del niño con las personas mediadoras que las habilidades se interiorizan (Montealegre, 2016).

Además, Vigotsky establece la Zona de Desarrollo Próximo, concebida como la distancia entre los niveles anteriormente explicados. Es dentro de esta zona donde se constituye la apropiación de instrumentos culturales tales como el lenguaje y la lectoescritura (Montealegre, 2016). De acuerdo a lo explicado, se puede afirmar que los niños adquieren los instrumentos simbólicos necesarios para desenvolverse en el mundo mediante un proceso que es mediado tanto social como semióticamente por las personas experimentadas de su entorno (Salsa, 2004). Se resalta entonces la necesidad de establecer una interacción interactiva y dinámica entre el adulto y el niño con vistas a proveer ayuda en tareas que luego podrá resolver de manera independiente (González-Moreno & Solovieva, 2016).

El lenguaje en un primer momento es social, externo y luego al interiorizarse se transforma en lenguaje individual e interno, en una función mental interna que contribuye a la organización del pensamiento. Entonces, la función simbólica refiere a la capacidad

del niño de utilizar diversos medios, primero externos y luego internos (González-Moreno & Solovieva, 2016; Montealegre, 2016).

La función simbólica se desarrolla en tres niveles. La posibilidad de sustituir un objeto por otro al realizar una acción que representa a ese objeto sustituido constituye la acción materializada simbólica. Por otro lado, las acciones perceptivas simbólicas refieren a la capacidad de representar en el plano gráfico, por medio del uso de símbolos, conceptos o situaciones con el fin de resolver diversos problemas. Por último, las acciones verbales simbólicas tienen que ver con el aspecto lingüístico de la acción, donde el rasgo característico es la palabra que define su significado según el objeto al cual sustituye (Bonilla Sánchez et al., 2012).

Según la teoría de Vigotsky, la determinación de indicadores que reflejan la presencia de capacidad simbólica en el nivel de acciones materializadas debe incluir tanto las acciones que el niño es capaz de desarrollar individualmente, así como también las acciones simbólicas que puede desarrollar con la orientación del adulto, es decir en la zona de desarrollo próximo. Ésta última, será una habilidad que luego se desarrollará de manera independiente si es que se contribuye con este proceso orientando al niño con ayudas externas (González-Moreno & Solovieva, 2015).

Existen entonces ciertas condiciones que son necesarias para que las nuevas acciones simbólicas logren ser ejecutadas en cada nivel. Por ejemplo, dentro del nivel de acciones materializadas, las condiciones que se requieren son el uso objetual previo con determinado objetivo, las acciones de imitación de objetos como sustitutos de otros y el empleo independiente de objetos como sustitutos de otros con variaciones de las acciones de sustitución que propone el adulto, es decir procesos en los que el niño propone por iniciativa propia la sustitución (González-Moreno & Solovieva, 2016).

En el caso del nivel de acciones perceptivas, se requiere la formación de imágenes internas de los objetos y los símbolos, la imitación de la representación en el plano gráfico de los mismos y el manejo independiente de símbolos en el plano gráfico con variaciones y considerando la propuesta del adulto, siendo importante el hecho de que el niño le dé el nombre al símbolo antes de realizar su dibujo y proponga de manera independiente, creativa y por propia iniciativa símbolos que logre dibujar y que otros reconozcan (González-Moreno & Solovieva, 2016).

Por último, el nivel verbal requiere de la palabra que designa y del gesto que forma parte de la acción u operación. El uso del lenguaje implica un grado de desarrollo simbólico superior dado que no sólo representa al objeto, sino también a los sustitutos, a

las situaciones imaginarias. La acción verbal simbólica denominativa posibilita al niño dar nombre a los objetos, mientras que la acción verbal simbólica narrativa requiere de la selección y organización de ideas para contar con palabras algo que está sucediendo. Por otro lado, la acción verbal simbólica argumentativa instala la posibilidad de dar razones a situaciones imaginarias y generales, y no sólo a situaciones concretas de lo cotidiano. (Solovieva & González-Moreno, 2016).

En los tres niveles de desarrollo de la función simbólica se presenta de suma importancia el hecho de que el niño se encuentre implicado emocionalmente con las acciones de sustitución, logrando realizarlas con seguridad, reflejándose en las expresiones verbales que comunican diversas emociones al realizar las acciones de sustitución (González-Moreno & Solovieva, 2016).

Vigotsky (1995, citado en Solovieva y González-Moreno, 2016) explica que la palabra adquiere sentido en su contexto, cambiando de sentido en contextos diferentes. Sostiene que la palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana, por lo que la conciencia se refleja en la palabra. El significado de la palabra es lo que posibilita la unidad del pensamiento y el lenguaje, por lo que los significados verbales se desarrollarían conforme se establezca el nivel verbal de las acciones simbólicas. Así se hace posible la referencia a situaciones probables, supuestas e imaginarias además de objetos concretos (Solovieva & González-Moreno, 2016).

Si bien, como se explicó anteriormente, la función simbólica surge al representar acciones propias o ajenas hacia los 2 años, se espera que en edad preescolar, los niños ya cuenten con una capacidad simbólica conformada, dado que es el momento en el que deben poder construir modelos, y poder usar de manera consciente los signos y símbolos para resolver tareas. Es decir que se espera que la función simbólica se desarrolle en el nivel complejo, que implica la explicación reflexiva y consciente de distintas situaciones en las cuales se usan signos y símbolos. Tal habilidad es de suma importancia para iniciar la etapa escolar, ya que sin ella no existe la posibilidad de acceder al pensamiento en conceptos (Bonilla Sánchez et al., 2012; Solovieva & González-Moreno, 2016).

2.1.1 Evaluación de la función simbólica

Con respecto a la evaluación de la capacidad simbólica, Solovieva y González-Moreno (2016) han desarrollado una prueba en México, cuyo objetivo es dar cuenta de los niveles de adquisición simbólica valorando las posibilidades de los niños para realizar distintas acciones de sustitución simbólica. Se trata de un protocolo de evaluación

cualitativo que pretende evaluar el nivel de realización de las acciones simbólicas en los niveles materializado, perceptivo y verbal con o sin ayuda de un adulto. Esto último es de suma importancia, dado que los resultados deben ser analizados según el apoyo que los niños requieren durante la prueba, pudiendo ser que acceden sin ayuda, con ayuda o no acceden. Esto quiere decir que el protocolo se basa en el concepto de zona de desarrollo próximo desarrollado por Lev Vigotsky.

Para evaluar el nivel de acciones materializadas, es decir, el uso de objetos concretos como sustitutos en acciones representativas, se utilizan como tareas la sustitución de un objeto por otro, la solución de problemas utilizando señales de tránsito, y la utilización de esas señales como instrumentos para mostrar lugares en la ciudad. Se incluyen además diversos materiales extra tales como cubos, botones, muñecos, entre otros (González-Moreno & Solovieva, 2016).

Por otro lado, el nivel de acciones perceptivas se evalúa mediante la realización de un dibujo simbólico con el fin de recordar una palabra y la elaboración de esquemas o mapas gráficos como por ejemplo el recorrido desde su casa hasta algún lugar cercano de la ciudad. En este caso se requieren solo hojas de papel y lápiz (González-Moreno & Solovieva, 2016).

Por último, en cuanto al nivel de acciones verbales, dentro de la prueba se explora la posibilidad del uso de medios verbales para representar situaciones, por lo cual una de las tareas dentro del instrumento consiste en contar un cuento desde el punto de vista de un personaje. Los tipos de apoyo que puede utilizar el niño son la conversación dialógica, es decir el diálogo compartido entre el evaluador y el niño, la repetición de la instrucción por parte del adulto, el ejemplo o la muestra de la acción simbólica, la realización de preguntas orientadoras o la animación emocional del adulto al niño (González-Moreno & Solovieva, 2016).

Dicho instrumento no se encuentra actualmente validado para su utilización en la Argentina, por lo que el presente estudio de investigación, aunque su intención no sea validar una prueba, puede servir como primera aproximación a este campo. Igualmente, el protocolo es sencillo y utiliza el mismo lenguaje que se habla en Argentina.

Por otra parte, frecuentemente se utiliza tanto para estudiar como para promover la formación de la función simbólica en niños, a la actividad de juego de roles sociales (González-Moreno & Solovieva, 2016). Tal como afirma González-Moreno (2021), se entiende al juego como una actividad compartida social y cultural, y como una actividad que apoya el desarrollo potencial del niño, determinado con la orientación y apoyo que

ofrece el adulto gracias al uso de medios simbólicos en los distintos niveles. La importancia del juego de roles radica en que la inclusión de reglas en forma simbólica aporta de manera significativa a la adquisición de la conducta voluntaria, respeto de reglas e imaginación del niño (Solovieva & Quintanar, 2013; González-Moreno & Solovieva, 2016). Consiste en una actividad cultural (Vigotsky, 1995, citado en González-Moreno, 2016) en la cual se utilizan medios culturales tales como objetos, dibujos y lenguaje que se transforman de medios externos a internos, los cuales mediatizan la mente en la actividad del juego. Esta actividad permite a los niños avanzar hacia la adquisición de la experiencia cultural (González-Moreno, 2016).

Tal prueba desarrolla la evaluación de las distintas etapas del juego de roles sociales: juego de roles sociales con el uso de objetos, juego de roles sociales con sustitutos objetales, juego de roles sociales con uso de objetos y sustitutos objetales en varios tipos de situaciones, juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos y el juego de roles sociales narrativo (González-Moreno, 2021).

El juego de roles sociales como instrumento, permite evaluar tanto la función simbólica en sus tres niveles: acciones materializadas, perceptivas y verbales, así como también permite comprender el desarrollo de la personalidad del niño en cuanto a niveles de desarrollo emocional, moral, de la voluntad, de regulación conductual y de su esfera motivacional (González-Moreno, 2021).

Por otra parte, se suele utilizar para evaluar el nivel de adquisición de la función simbólica en el plano perceptivo al método basado en pictogramas. El mismo consiste en dos partes: el recuerdo voluntario directo de palabras, y por otro lado el recuerdo mediatizado a través de pictogramas. Se sostiene en investigaciones de Luria y Vigotsky, quienes argumentaban que un signo gráfico, es decir un pictograma, ayuda al niño a recordar lo que se le dicta, por lo que serviría como signo psicológico (Solovieva & Quintanar, 2013).

2.2 Problemas Comportamentales en la Infancia

El conocimiento de los problemas comportamentales en la infancia es de suma importancia debido a que resultan en sufrimiento para los niños y su entorno, además de que interfieren con su desarrollo social y educativo (Saur & Loureiro, 2014).

No existe un acuerdo en cuanto a una única definición de problemas comportamentales, por lo que son conceptualizados de forma distinta según el enfoque teórico empleado.

La Asociación Americana de Psicología (APA; *American Psychiatric Association*; 2013) por ejemplo, define a los problemas comportamentales como trastornos de conducta, caracterizados por ser patrones de comportamiento persistentes caracterizados por la violación de los derechos básicos de los demás o de las principales normas propias de la edad. Los mismos son por lo general diagnosticados entre los nueve y los 18 años.

El origen de este tipo de conductas es multifactorial y se encuentra relacionado con diversos factores de riesgo personales, contextuales, escolares o familiares que potencian su aparición (Álvarez et al., 2016). Es por esto, que es fundamental tener en cuenta los factores de riesgo que se encuentran relacionados con la presencia de problemas comportamentales en los niños (Di Bartolo, 2005).

La Organización Mundial de la Salud (2020) ha definido a los factores de riesgo como rasgos o características de un individuo cuya presencia provoca un aumento de la probabilidad de que se desarrolle psicopatología, enfermedad/lesión.

Achenbach y Rescorla (2001, citado en Arias Correa et al., 2009), plantean que el ajuste comportamental y social es influenciado por dos tipos de conducta: internalizantes y externalizantes. En el primer caso, se refieren a la ansiedad y depresión como fuentes de sentimientos de soledad, temor, inferioridad, culpa, tristeza y desconfianza, mientras que las conductas externalizantes hacen referencia a aquellas que afectan a los demás, como el romper normas, robar, mentir, tener conflictos frecuentes con ausencia de sentimientos de culpa y el rechazo a la aceptación de la autoridad y las normas sociales.

Las alteraciones psicológicas han sido tradicionalmente clasificadas en dos patrones básicos: problemas de comportamiento y de las emociones. Las alteraciones de las emociones corresponden a los síndromes internalizantes, mientras que se consideran alteraciones de comportamiento a los síndromes externalizantes. Éstos últimos, son más visibles en el contexto familiar y escolar debido a que se manifiestan mediante conductas disruptivas que interfieren en el funcionamiento de los niños en esos ambientes, razón por la cual son los motivos más frecuentes de derivación o pedido de consulta (Coronel, 2018).

Los trastornos internalizantes no son fáciles de valorar o identificar debido a que no son tan evidentes a pesar de presentarse como perturbadores para el niño. Son

principalmente comportamientos relacionados al ajuste ambiental, observados como conductas de inhibición, timidez, tristeza y dificultades para la expresión emocional. Dentro de este tipo de trastornos se incluyen la depresión, la ansiedad y la somatización (Arias Correa et al., 2009).

Por otra parte, los trastornos externalizantes en la conducta infantil consisten en alteraciones del control del comportamiento como la autorregulación, la actividad motora, el control de las emociones y las habilidades de juicio social, los cuales se observan como presencia de agresividad, es decir tendencia a actuar de manera hostil o amenazante hacia los demás, ya sea de forma verbal o física (Arias Correa et al., 2009). Son aquellas conductas que suelen ser molestas o peligrosas para los demás, y que aparecen en su medio ambiente, tales como la hiperactividad, la agresión y la delincuencia (Valero Aguayo, 2012).

Los problemas externalizantes conllevan ciertas dificultades como problemas en el funcionamiento social, tales como el rechazo de pares y escasas habilidades al momento de resolver problemas sociales. Además, al ser niños generalmente más agresivos, son a la vez más sensibles a la agresión de otros respondiendo con altos niveles de agresión al sentirse amenazados. Esta postura condiciona a los pares limitando también las habilidades para desarrollar comportamientos prosociales (Lacunza, 2011).

Los problemas externalizantes constituyen una de las características más observables del Trastorno por Déficit de Atención (TDAH), el Trastorno Opositor Desafiante (TOD) y el Trastorno Disocial de la Conducta (TCD) (Arias Correa et al., 2009). Es decir que se podrían agrupar dos grupos dentro de las conductas externalizantes: los problemas de atención, y el comportamiento agresivo (Benites Villegas, 2017).

En cuanto a los problemas de atención, es importante considerar el hecho de que la mayoría de los niños, de acuerdo a su momento evolutivo, se distrae, por lo cual no se debe confundir tales indicadores con los problemas de atención conocidos como TDAH, trastornos caracterizados por una dificultad en el ámbito atencional, sumado a hiperactividad y/o impulsividad. Dicho trastorno se evidencia por una serie de conductas del niño tales como las que indica el Child Behavior Checklist (CBCL) (Samaniego, 2008): incapacidad para concentrarse o prestar atención por mucho tiempo, no poder quedarse quieto/a, mala coordinación, entre otros (Benites Villegas, 2017).

Por otro lado, el comportamiento agresivo según Rubio et al. (2012) es “una conducta primaria instrumental que refleja habilidades inmaduras de resolución de conflictos”. Por lo general estas conductas agresivas cesan a medida que el niño crece.

Pero esto no es así con los problemas de conducta, dado que en este caso el niño se irrita fácilmente, realiza reiteradamente escenas de berrinche además de conductas incómodas y rencorosas. Dentro de los indicadores de agresividad, el CBCL incluye: lo quiere todo de inmediato, se niega a compartir, malhumorado, destructivo, les pega o grita a los demás, grita mucho, es poco cooperador, entre otros (Benites Villegas, 2017).

La edad de los niños tiene un rol fundamental en el comportamiento, siendo que a medida que crecen, se desarrolla la competencia social y a su vez disminuyen los problemas externalizantes. Esto es así debido a la acumulación de experiencias de interacción con los demás, el creciente desarrollo del lenguaje, la capacidad cognitiva y la regulación emocional. Por el contrario, se espera que a mayor edad, aumenten los problemas de tipo internalizantes debido a la maduración cognitiva (Reyna & Brussino, 2015).

Reyna y Brussino (2015) desarrollaron una investigación en la provincia de Córdoba, Argentina cuyo objetivo constó en evaluar diferencias en función de la edad, el género y el nivel socio-económico en el comportamiento social, la atención focalizada, el control inhibitorio, la emocionalidad y la regulación emocional en niños de tres, cinco y siete años. Se trató de un estudio evolutivo transversal, en el cual los padres fueron los encargados de brindar información respecto de los aspectos socio-demográficos y sobre el temperamento y los aspectos emocionales de sus hijos, a la vez que los docentes respondieron acerca del comportamiento social de los niños.

Dicha investigación logró constatar que los niños de tres años mostraban un menor nivel en las habilidades sociales así como un mayor nivel de problemas de conducta. En edades tempranas no existieron diferencias con respecto al género, pero sí en edades posteriores, siendo que las niñas de cinco años evidenciaron mejor comportamiento social y menos problemas comportamentales, mientras que los niños de cinco y siete años se encontraron en niveles intermedios (Reyna & Brussino, 2015).

En cuanto a las diferencias por sexo en los problemas comportamentales, varios autores afirman que los niños tienden a tener más problemas externalizantes mientras que las niñas más problemas internalizantes (Reyna y Brussino 2015; Samaniego, 2008; Saur & Loureiro, 2014)

2.2.1 Evaluación de los problemas comportamentales

La evaluación de la conducta es definido como un proceso que intenta probar hipótesis sobre la naturaleza y las posibles causas de la aparición de problemas

comportamentales, además de la evaluación de los tratamientos aplicados con el objetivo de resolver tales problemáticas. Existen para tal fin diversos procedimientos indirectos entre los cuales se pueden mencionar la entrevista, el autoinforme y las escalas de puntuación, así como también procedimientos directos tales como la observación (Valero Aguayo, 2012).

Es de suma importancia tener en cuenta al evaluar la conducta de un niño la variable de los cambios conductuales y sociales que tienen lugar en ciertos momentos del desarrollo. Existe siempre en la evaluación infantil una referencia normativa, debido a que el comportamiento que es considerado normal en una edad, se define como desadaptativo en otras edades, y más importante, algunos trastornos del comportamiento infantil son típicos de ciertas edades tal como sucede con la enuresis, el negativismo, la hiperactividad o la agresividad (Valero Aguayo, 2012).

Dentro de la evaluación psicopatológica y clasificatoria de los problemas infantiles, ha existido preocupación por crear sistemas de clasificación empíricos que logren responder a los comportamientos reales del niño. Los mismos tienen como base el análisis estadístico de datos, con el fin de elaborar los síntomas más probables de cada categoría diagnóstica. Los datos son extraídos gracias a escalas de puntuación administradas a padres, donde se pregunta a los adultos qué conductas específicas aparecen en el niño y, si lo hacen, que indiquen de manera subjetiva el grado de severidad de las mismas. De esta manera, mediante el análisis estadístico se elaboran factores o conjuntos de conductas que correlacionan y que empíricamente tienden a presentarse juntas, constituyendo así un trastorno del comportamiento (Valero Aguayo, 2012).

Un ejemplo de esta clasificación es el de Achenbach (1978, citado en Valero Aguayo, 2012), *Child Behavior Checklist*, elaborado a partir de listados de más de cien comportamientos considerados problemáticos, que finalmente agrupa en problemas de externalización y problemas de internalización. Tal clasificación se enmarca dentro del modelo dimensional, que concibe al desorden o trastorno como un grupo de síntomas que forman una dimensión o continuo en el que se supone que todos los individuos poseen el trastorno en un mayor o menor grado (Vázquez, 2015).

El CBCL es un instrumento que se encuentra actualmente estandarizado para ser utilizado en Argentina (Samaniego, 2008; Vázquez & Samaniego, 2017).

Tales criterios empíricos de clasificación diagnóstica tienen como ventaja la elaboración de criterios probabilísticos de la presencia de problemas en el niño. Es decir, se recogen los datos del niño en escalas de puntuación, y luego se comparan con la

proporción de los problemas según la edad y el sexo. De esta forma es posible establecer la gravedad del problema, así como también evaluar la evolución del mismo. Pero por otro lado, presentan la desventaja de que los datos recogidos parten de la interpretación subjetiva de los padres y no se utilizan datos de observación directa por parte de un profesional (Valero Aguayo, 2012).

Otro tipo de sistemas clasificatorios son los clínicos, tales como el DSM-V y el ICD-10, basados en juicios de expertos clínicos que identifican categorías diagnósticas además de los síntomas característicos de cada trastorno. Se trata de sistemas que pretenden ser normativos, y que no incluyen criterios evolutivos que sean capaces de reflejar las diferencias de desarrollo y las comparaciones normativas que tengan en cuenta la edad del niño (Valero Aguayo, 2012). Tales modelos categóricos se enfocan en definir la presencia o ausencia de la patología (Vázquez, 2015).

Con el fin de poder evaluar el comportamiento de un niño, lo ideal sería poder hacerlo por medio de una evaluación multimétodo, que incluya entrevistas, cuestionarios y observación, teniendo en cuenta la información recogida de múltiples personas del entorno cercano del niño, así como de distintos contextos donde puedan ocurrir los trastornos de conducta (Valero Aguayo, 2012).

2.3 Relación entre la Función Simbólica y el Comportamiento Infantil

Tal como plantea Vigotsky (1995, citado en Solovieva & González-Moreno, 2016) el signo en las acciones verbales es al principio un medio de comunicación y después pasa a ser un medio de conducta de la personalidad. En un primer momento, la acción verbal simbólica es reflejo de la acción simbólica materializada o perceptiva realizada con el objeto o imagen; en este proceso se usan las palabras, los movimientos, los gestos y las expresiones emocionales. Luego, la acción simbólica logra transcurrir en el nivel puramente verbal sin necesidad de presencia de objetos o imágenes y puede proyectar y ordenar la conducta del niño.

Las acciones verbales son las conductas más importantes relativas al uso de signos en el desarrollo infantil (Vigotsky, 1996, citado en Bonilla Sánchez et al., 2012). Se caracterizan por el hecho de que el objeto de la acción está representado en forma verbal externa, siendo así la segunda vía de interiorización de la acción, de su transformación en forma mental. Por medio de las acciones verbales simbólicas, los niños adquieren la capacidad de ser sujetos y objetos de su propia conducta (Solovieva & González-Moreno, 2016).

El proceso de regulación del comportamiento gracias a la palabra lleva gradualmente a la formación de la conducta verbalizada la cual se convierte cada vez más en reflexiva e individualizada correspondiendo más a la propia personalidad. Entonces, las acciones verbales dirigen y determinan el proceso intelectual. Según Vigotsky lo central es el uso funcional del signo o de la palabra como medio, a través del cual el niño dirige sus propias operaciones psíquicas, controlando el curso de su actividad y orientándola a resolver una tarea (Solovieva & González-Moreno, 2016). Entonces, es posible afirmar que el lenguaje es un instrumento necesario para la planificación y la regulación intelectual de la conducta (Montealegre, 2016).

González-Moreno (2021) afirma que, durante la edad preescolar, la formación inicial de la personalidad depende de la conformación y complejización de la función simbólica, lo cual sucede gracias a la participación de los niños en la actividad de juego de roles sociales, permitiendo el desarrollo de mecanismos personales de la conducta. Además, el juego de roles sociales da lugar al aprendizaje de los niños de comportamientos tales como poder ver la necesidad del otro, ayudar a los demás, ser generosos, trabajar en equipo y dialogar.

Entonces se afirma que si un niño no participa de manera frecuente en diferentes roles sociales durante el juego, no es posible que formaciones psicológicas tales como la función simbólica, el pensamiento reflexivo o la actividad voluntaria se complejicen. Esto a su vez, desencadena en efectos negativos en el desarrollo de la personalidad. (González-Moreno, 2015, 2016, 2021). Se ha observado que un gran número de niños no logran alcanzar el desarrollo de formas maduras de juego, caracterizándose por acciones aisladas y por la falta de iniciativa y encarecido nivel de desenvoltura interaccional y comunicativa (González-Moreno, 2021).

Un bajo nivel verbal simbólico, limita las posibilidades de interacción comunicativa con los otros y obstaculiza la posibilidad de los niños para la adquisición de conocimientos científicos. Además, dificulta la posibilidad de transformación del pensamiento en palabras de forma desplegada y reflexiva. El lenguaje puede cumplir una función autorreguladora en el desarrollo de problemas de conducta, así como mejores habilidades lingüísticas están asociadas con mejores estrategias de regulación de la ira (Solovieva & González-Moreno, 2016).

Tal como expresa Barkley (1997, citado en Petersen et al., 2013), aquellos niños con mejores habilidades lingüísticas podrían ser más efectivos en el uso del habla privada como herramienta de autoguiado, pudiendo así resultar en una mejor capacidad de

autorregulación y ajuste de la conducta. La autorregulación emocional en los niños se caracteriza como la transición desde una regulación externa, dirigida principalmente por los padres, hacia una regulación interna, caracterizada por una mayor autonomía e independencia por parte del niño (Lozano et al., 2004). Tal como afirman Lozano et al. (2004), mayores niveles de ira se asociarían al uso de la agresión como estrategia de autorregulación.

Según un estudio de Petersen y LeBeau (2020), una reducida capacidad de lenguaje es un factor de riesgo potencial clave en el desarrollo de problemas de externalización. Dicha investigación consistió en el estudio longitudinal de la capacidad de lenguaje y los problemas externalizantes en niños de 4 a 10 años de distintas localidades de Estados Unidos. Para tal fin fueron utilizados como instrumentos el Picture Vocabulary subtest de la batería psicoeducativa de Woodcock-Johnson, el Child Behavior Checklist 4-18 de Achenbach y el Cuestionario de Habilidades Sociales del Social Skills Rating System.

Los datos arrojados por la investigación afirman que una habilidad de lenguaje más pobre se asocia con mayor presencia de problemas de externalización. No se visualizaron diferencias significativas en la asociación entre el lenguaje y los problemas de externalización en cuanto al sexo de los niños evaluados (Petersen y LeBeau, 2020).

Otro estudio de importancia dentro del tema es el de Davis y Qi (2020, citado en Qi et al., 2020), quienes basándose en la teoría de Vigotsky investigaron si las habilidades lingüísticas tempranas predecían problemas de conducta a través de habilidades sociales en niños hispanos. La teoría histórico-cultural, en la cual se enmarca el trabajo de Vigotsky, destaca la importancia del lenguaje como la base de las habilidades sociales, que pueden a su vez influir en los problemas conductuales.

En tal investigación se utilizó un enfoque de múltiples informantes utilizando informes tanto de los padres como de los maestros de los niños, además de una prueba de lenguaje estandarizada integral. Los resultados arrojaron la existencia de un efecto directo de las habilidades tempranas del lenguaje más bajo en las conductas de internalización y externalización superiores informadas por los maestros. Las habilidades sociales no mediaron tal asociación (Qi et al., 2020).

González-Moreno (2016) llevó a cabo un estudio en niños preescolares de la ciudad de Bogotá, Colombia, en el cual implementó el método experimental formativo propuesto por Vigotsky. Constó de la observación dentro del aula de la transformación del juego de roles sociales desde etapas más sencillas a etapas más complejas.

Gracias a dicha investigación se logró constatar que el desarrollo y el aprendizaje cultural en el juego de roles permiten una formación de la personalidad responsable. Se destacó al lenguaje simbólico verbal y no verbal como uno de los medios fundamentales para el desarrollo de la personalidad. Al comprender el significado de signos no verbales en el juego, los niños comenzaron a entender e interpretar las acciones de los demás, lo cual se constituye en forma de expresión de la personalidad. Fue posible afirmar que en la progresión de las etapas de juego de roles se refleja la relación interdependiente, dinámica y sistémica que se da entre los tres niveles de desarrollo simbólico: materializado, perceptivo y verbal. Al asimilar los medios simbólicos, los niños fueron capaces de desarrollar la habilidad de considerar distintas perspectivas de acuerdo a las necesidades y roles (González-Moreno, 2016).

En síntesis, tomando toda la información en consideración, se destaca la importancia de realizar la presente investigación, principalmente dada la escasa información existente acerca de la relación entre la capacidad simbólica y los problemas comportamentales en niños, siendo que la problemática de los trastornos de conducta ha tomado actualmente mucha relevancia en las familias argentinas. De este modo será posible lograr evidencia empírica en esta área de la psicología enfocada en la infancia, etapa evolutiva en la cual se desarrolla y adquiere la función simbólica y también donde la presencia de problemas comportamentales, tanto internalizantes como externalizantes, son encontrados de forma recurrente.

3 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.1 Definición del Problema

- ¿Qué problemas comportamentales presentan los niños de 6 a 9 años?
- ¿Cómo se da la presencia de problemas comportamentales en niños de 6 a 9 años?
- ¿Existen diferencias en la capacidad de simbolizar y en la presencia de problemas comportamentales respecto de la edad y el sexo?
- ¿Qué relación existe entre la capacidad de simbolizar en niños de 6 a 9 años y los problemas comportamentales reportados por sus cuidadores?
- ¿Existen diferencias entre niños con mejor capacidad de simbolizar y los que presentan dificultades en ello en cuanto a los problemas comportamentales reportados por sus cuidadores?

3.2 Objetivos

Objetivo general:

Estudiar la capacidad de simbolización y la presencia de problemas comportamentales, evaluando la relación entre ambas variables, en niños de 6 a 9 años.

Objetivos específicos:

1. Analizar la capacidad de simbolizar en niños de 6 a 9 años.
2. Identificar la presencia de problemas comportamentales en niños de 6 a 9 años.
3. Evaluar las diferencias en la capacidad de simbolizar y los problemas comportamentales según sexo.
4. Evaluar las diferencias en la capacidad de simbolizar y los problemas comportamentales según edad.
5. Estudiar la relación que existe entre los problemas comportamentales y el nivel de función simbólica en niños en niños de 6 a 9 años.

3.3 Hipótesis

H₁: No se presenta hipótesis para el objetivo 1.

H₂: No se presenta hipótesis para el objetivo 2.

H₃: No existen diferencias en la capacidad de simbolizar y la presencia de problemas comportamentales en función del sexo.

H₄: A mayor edad, mayor capacidad de simbolizar y menor presencia de problemas comportamentales.

H₅: A menor capacidad de simbolización, mayor presencia de problemas comportamentales.

4 METODOLOGÍA

El presente estudio tuvo como propósito la evaluación de la función simbólica y los problemas de comportamiento, y una posible relación entre estas variables, en niños de 6 a 9 años.

4.1 Diseño de la Investigación

Para alcanzar los objetivos planteados, se adoptó un diseño de investigación cuantitativo, no experimental, transversal, con alcance descriptivo y correlacional (Hernández Sampieri & Torres, 2018).

4.2 Participantes

La muestra fue no probabilística, por conveniencia y en cuotas. Se trató de una muestra no probabilística ya que la elección de los elementos depende de las características de la investigación y no de fórmulas de probabilidad. Las cuotas estuvieron dadas por la edad y el sexo (Hernández Sampieri & Torres, 2018). El acceso a la muestra se realizó mediante el método de muestreo de bola de nieve. Los criterios de inclusión abarcaron a niños dentro de ese rango etario y pertenencia a población socio-económica media-alta. Como criterio de exclusión se requirió la ausencia de diagnóstico psicopatológico grave. Únicamente participaron del estudio aquellos niños que fueron autorizados a participar por sus padres, mediante un consentimiento informado escrito (ver Apéndice A), y además, aceptando ellos mismos la participación voluntaria a través de un consentimiento informado verbal.

Se obtuvieron los resultados de 36 individuos, de los cuales fue descartado uno debido a presencia de psicopatología grave informada por sus padres. Por lo tanto, la muestra final estuvo compuesta por 35 niños argentinos de ambos sexos en edad escolar. El 63% de los participantes eran niños ($n=22$) y el resto niñas ($n=13$). El rango de edad de la muestra fue entre 6 y 9 años ($ME=7.66$; $DE=1.21$), siendo que el 43% tenían 6 y 7 años, el 57% restante tenían entre 8 y 9. Respecto del grado escolar, el 37% de los niños se encontraba cursando 1° y 2° grado de primaria, siendo el resto alumnos de 3° y 4° grado. Por último, el 80% de las madres de los niños contaba con estudios avanzados, al igual que el 77% de los padres.

4.3 Instrumentos de Recolección de Datos

Se administró de manera virtual un cuestionario socio-demográfico (ver apéndice B), el cual fue construido ad hoc, que indaga la conformación del grupo familiar, sexo y edad del niño/a, nivel de educación alcanzado y ocupación de los cuidadores, y características de la zona residencial. El mismo sirvió para caracterizar la muestra,

identificar si los sujetos cumplen con los criterios de inclusión y conocer los datos referidos a las variables edad y sexo.

Para evaluar la función simbólica se utilizó un instrumento que consiste en una serie de actividades construidas para este fin, administradas por un adulto, basadas en las diseñadas por Solovieva y González-Moreno (2016) (ver apéndice C). El protocolo se compone de cuatro actividades de resolución de tareas verbales donde los niños muestran distintos niveles en el desarrollo de la función simbólica. Se obtiene una puntuación que va del 0 al 2 (0=No logrado, 1=Parcialmente logrado, 2=Logrado), siendo este último el mayor nivel de desarrollo de la función simbólica, siendo que a mayor puntaje, mayor nivel de función simbólica. Se plantean diversas formas de apoyo para el logro de las tareas verbales: 1) la conversación dialógica, 2) la repetición de la instrucción por parte del adulto, 3) el ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto y 4) la animación emocional que el adulto le brinda al niño. Si el niño no accede a las tareas a pesar de las ayudas brindadas, se concluye que el nivel de las acciones verbales no es accesible. En cuanto a la confiabilidad del instrumento, fue calculado el índice de concordancia inter-evaluador. El análisis de datos incluyó la prueba estadística W de Kendall para establecer si había concordancia entre las respuestas de los tres expertos. En este caso, se identificó que la opinión de los tres expertos fue coincidente con el 1% de significancia, estadísticamente significativo.

Para evaluar los problemas comportamentales, se administró a los cuidadores de niños la Child Behavior Check List (CBCL) en su adaptación argentina (Samaniego, 2008) (ver apéndice E). El inventario debe ser respondido por uno de los cuidadores del niño. Consta de 113 ítems donde el cuidador debe indicar según su opinión sobre el comportamiento de su hijo si la frase es: 0 No cierta ; 1 Es cierta algunas veces o de cierta manera o 2 Muy cierta o a menudo cierta. A mayor puntaje obtenido, mayor presencia de problemas comportamentales. La prueba permite discriminar adecuadamente entre niños pertenecientes a población normal y niños derivados a servicios de salud mental. Se afirma que el CBCL resulta ser un instrumento válido y confiable para su utilización en población argentina, siendo sus valores en el Test-retest de .91 ($n=37$; $p<.001$); en estabilidad a largo plazo .75 ($n=69$; $p<.001$). En la prueba de consistencia interna de las escalas problemas externalizantes y problemas internalizantes, para ambos sexos tomados separadamente y en conjunto, se obtuvieron valores dentro de un rango de .85 a .90. Con respecto a las escalas estrechas la mayor parte obtuvo valores superiores a .65. En cuanto a los puntajes de corte utilizados para discriminar población normal de población clínica,

se utilizó el percentil 90 de la distribución acumulativa obtenido por los niños de la población normal. Para los niños tal valor fue de 59 y para las niñas de 61, para ambos sexos tomados en su conjunto el valor fue de 60.

4.4 Procedimiento

Para la recolección de datos se contactó mediante el método de muestreo de bola de nieve, a niños entre 6 y 9 años y sus respectivos cuidadores, que quisieran participar de manera voluntaria en el estudio. El contacto se realizó a través de mensajes por mail y celular. Se concretó un encuentro virtual con quienes aceptaron participar de la investigación, se les explicó los motivos de ésta y se les brindó un consentimiento informado donde se expresó que el estudio no tendría consecuencias negativas sobre ellos y que no se expondría su información personal, es decir que su participación sería de manera voluntaria y anónima. Fue brindado un e-mail de contacto, para que se puedan contactar en caso de querer conocer los resultados de la investigación. Los cuidadores debieron firmar ese consentimiento para proceder con la toma de datos.

Considerando el contexto actual de pandemia por COVID-19, la recolección de los datos se realizó enteramente de manera virtual. Se implementó en primera instancia el Cuestionario socio-demográfico, siendo completado por los cuidadores de manera individual, con el fin de recabar la información necesaria para incluir o excluir a los sujetos del estudio, y conocer las variables de edad y sexo de los niños. En segundo lugar, se administró el CBCL a los cuidadores de los niños mediante un formulario de Google y, por último, se aplicó el instrumento para evaluar la función simbólica en los niños gracias a una reunión vía Zoom, cuya duración fue de aproximadamente 10 minutos, en las cuales los menores podían estar acompañados de un mayor si así lo requerían. En dicha reunión, se procedió en primer lugar a una presentación del entrevistador, a una serie de preguntas para establecer una buena relación con el niño, y luego a explicar las consignas.

4.5 Procedimiento para el Análisis de Datos

Los datos obtenidos fueron codificados, y transferidos a una matriz. El análisis cuantitativo de los datos fue llevado a cabo mediante el programa IBM SPSS® versión 25 (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales). Para poner a prueba las hipótesis, en primer lugar, se realizaron análisis exploratorios y descriptivos para describir la muestra y luego se calcularon las medidas de tendencia central de cada una de las variables de

estudio con sus respectivas medidas de variabilidad. Por otro lado, se realizó una prueba estadística de diferencia de grupos para poner a prueba las hipótesis de diferencia de grupos, y, por último, se realizó un análisis de correlación para verificar la presencia de relación entre las variables. En todos los casos se consideró la significancia estadística cuando el p valor fue menor a 5 (Hernández Sampieri & Torres, 2018).

4.6 Viabilidad de la Investigación

Se contó con los recursos humanos y económicos para llevar a cabo la investigación. El acceso a la muestra estuvo garantizado por contactos de todos los integrantes del proyecto de investigación del cual este trabajo forma parte. También se contó con los recursos necesarios para llevar a cabo el análisis de los datos pertinente.

5. RESULTADOS

El presente estudio de diseño empírico cuantitativo tuvo como objetivo estudiar la capacidad de simbolización y la presencia de problemas comportamentales, evaluando la relación entre ambas variables, en niños de 6 a 9 años. En primer lugar, se buscó analizar la capacidad de simbolización e identificar la presencia de problemas comportamentales en los niños, y luego se evaluaron las diferencias en la capacidad de simbolizar y los problemas comportamentales en función del sexo y de la edad. Por último se pretendió evaluar la relación existente entre los problemas de comportamiento y el nivel de función simbólica en los niños de la muestra. Con el fin de cumplir con tales objetivos, fueron realizados tanto análisis exploratorios y descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias y desvíos estándares), como así también pruebas estadísticas inferenciales (diferencia de grupos y correlaciones). En la tabla 1 se pueden observar los estadísticos descriptivos obtenidos de las variables de interés.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables de estudio

	<i>ME</i>	<i>DE</i>	<i>AS</i>	<i>CU</i>	MIN-MAX
Nivel de Función simbólica	5.53	1.81	-1.02	.29	1-8
CBCL Total	32.56	15.95	.72	.07	6-75
CBCL Problemas externalizantes	12.47	6.43	.25	-1.12	2-23
CBCL Problemas internalizantes	9.08	5.35	.84	.12	2-23
CBCL Sexualidad	.19	.52	2.74	6.81	0-2
CBCL Retraimiento	2.94	2.01	.85	.75	0-9
CBCL Queja Somática	.69	.98	1.63	2.74	0-4
CBCL Ansioso Depresivo	5.44	3.38	.52	-.53	0-12
CBCL Problemas Sociales	2.06	1.68	2.12	7.26	0-9
CBCL Problemas Pensamiento	.75	1.25	2.45	7.91	0-6
CBCL Problemas Atencionales	3.83	2.53	.81	.24	0-10
CBCL Antisocial	1.56	1.48	.61	-.82	0-5
CBCL Agresividad	10.92	5.71	.26	-.90	2-22

En cuanto al nivel de función simbólica, se obtuvo una media de puntaje de 5.53 ($DE=1.81$), siendo el mínimo 1 y el máximo 8. Sólo el 5,7% de la muestra logró el puntaje máximo.

Por otro lado, siendo que el puntaje de corte del CBCL es de 60, el 91% de los niños obtuvo una puntuación por debajo, por lo que pertenecen a población no clínica. Los puntajes totales que se obtuvieron fueron en un rango de 6 a 75 puntos, encontrándose una mayor presencia de problemas externalizantes ($ME=12.57$; $DE=6.50$), que de problemas internalizantes ($ME=9.27$; $DE=5.35$).

Tal como se observa en la Tabla 1, los niños de la muestra obtuvieron mayores puntajes en la subescala del CBCL correspondiente a la agresividad, siendo el rango de 2 a 22 puntos, con una media de $ME=10.92$ ($DE=5.71$). Luego se obtuvieron puntajes medios en lo que refiere a la subescala ansioso depresivo, obteniendo una media de $ME=5.44$ ($DE=3.38$), siendo el mínimo 0 y el máximo 12. Por otro lado se evidencian puntuaciones algo menores en las subescalas de problemas atencionales ($ME=3.83$; $DE=2.53$), con un rango de 0 a 10 puntos, retraimiento ($ME=2.94$; $DE=2.01$), con un rango de 0 a 9 puntos y problemas sociales ($ME=2.06$; $DE=1.68$) también con un rango de 0 a 9 puntos. Entre las puntuaciones más bajas se encuentran las correspondientes a las

subescalas antisocial ($ME= 1.56$; $DE= 1.48$), problemas de pensamiento ($ME= .75$; $DE= 1.25$), queja somática ($ME= .69$ $DE= .98$) y de sexualidad ($ME= .19$; $DE= .52$)

Debido al número pequeño de la muestra ($N=35$) y a la distribución no normal de las variables que se puede observar en los valores de asimetría y curtosis informados en la tabla 1, se utilizaron estadísticos no paramétricos.

Para evaluar la diferencia entre varones y mujeres, tercer objetivo de este trabajo, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, estadístico no paramétrico de diferencia de grupos. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables de interés, por lo cual se acepta la hipótesis de investigación 3. Los resultados se observan en la tabla 2.

Tabla 2. Diferencias según sexo con la prueba U de Mann-Whitney

	Femenino	Masculino	U	p
	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)		
Nivel de función simbólica	6 (5)	6 (7)	120.5	.201
Puntuación total CBCL	22.5 (62)	36 (60)	87	.51
Problemas Internalizantes	7 (15)	10 (20)	102.5	.17
Problemas Externalizantes	8.5 (20)	13.5 (19)	100.5	.60

En relación con las diferencias por edad, también se utilizó la prueba U de Mann-Whitney. Únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de función simbólica ($U=61.5$; $p<.01$) siendo el rango promedio mayor en los niños de 8 y 9 años que en el grupo de 6 y 7 años (ver Tabla 3). Esto indica que la hipótesis 3 se acepta parcialmente, ya que solamente se encontraron diferencias en el nivel de función simbólica, pero no se encontraron diferencias en los problemas comportamentales tal como se había planteado.

Tabla 3. *Diferencias según edad con la prueba U de Mann-Whitney*

	6 y 7 años	8 y 9 años	U	p
	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)		
Nivel de función simbólica	5 (6)	7 (4)	61.5	.01
Puntuación total CBCL	31.5 (69)	27.5 (46)	146	.51
Problemas Internalizantes	8 (20)	9.5 (17)	142.5	.17
Problemas Externalizantes	12.50 (21)	11 (20)	146	.60

Con el fin de ampliar estos análisis se realizaron dos pruebas de diferencia de grupos considerando las sub-escalas de la CBCL y el sexo y la edad. Se observó que existen diferencias por sexo. Se presentan mayores problemas relacionados con la queja somática ($U = 82.5$; $p < .05$), los problemas sociales ($U = 84.5$; $p < .05$), y atencionales ($U = 87.5$; $p < .05$) en niños que en niñas. En las demás sub-escalas no hubo diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo. En relación con la edad, no se encontraron tampoco diferencias significativas.

Por último, para poner a prueba la hipótesis cuatro, se realizó la prueba Rho de Spearman para analizar la relación entre las tres variables de interés: nivel de función simbólica, puntuación total de la CBCL y problemas internalizantes y externalizantes. Se encontró una relación negativa y estadísticamente significativa entre el nivel de función simbólica y la puntuación total de la CBCL ($\rho = -.41$; $p < .05$), y el nivel de función simbólica y los problemas externalizantes ($\rho = -.42$; $p < .05$). Esto indica que a mayor nivel de función simbólica, menor presencia de problemas. También se encontraron relaciones positivas y estadísticamente significativas entre las variables referidas a la CBCL. A mayor presencia de problemas internalizantes, mayor presencia también de externalizantes ($\rho = .58$; $p < .001$). Los resultados se pueden observar en la tabla 4.

Tabla 4. *Correlaciones entre las variables de interés con el estadístico Rho de Spearman*

	1	2	3	4
Nivel de función simbólica (1)	1			
Puntuación total CBCL (2)	-.407*	1		
Problemas Internalizantes (3)	-.152	.813**	1	
Problemas Externalizantes (4)	-.424*	.905**	.588**	1

* $p < .05$; ** $p < .01$

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objeto describir la capacidad de simbolización y la presencia de problemas comportamentales, evaluando la relación entre ambas variables, en niños de 6 a 9 años de nacionalidad argentina.

Se concluye que la mayoría de los niños de la muestra no presentaron problemas comportamentales que remitan a población clínica. Se evidenció una mayor presencia de problemas externalizantes que internalizantes en la muestra. Esto indica que los niños presentan ciertas alteraciones en el control del comportamiento, que según Arias Correa y cols. (2009) serían observados como agresividad. Por lo contrario, con menor frecuencia se encuentran conductas de inhibición, tristeza, timidez y dificultades en la expresión emocional (Arias Correa et al., 2009).

Por otro lado, se destaca el hecho de que la mayoría de los niños de la muestra no presentaron un nivel de función simbólica que refiera una adquisición y desarrollo completo de tal capacidad, lo cual no es lo esperable en población de edad escolar siendo que se espera el completo desarrollo de la misma al finalizar la edad preescolar, tal como lo expresa Bonilla Sánchez y cols. (2012). Se trata de una situación preocupante, debido a que la capacidad de simbolizar es de suma importancia al momento de iniciar la etapa escolar, ya que sin ella no existe la posibilidad de acceder al pensamiento en conceptos, además de que su deficiencia afecta a la habilidad de construir modelos y poder hacer un uso consciente de signos y símbolos al momento de resolver diferentes tareas (Bonilla Sánchez et al., 2012; Solovieva & González-Moreno, 2016).

En este punto es pertinente poner el foco en el instrumento utilizado para evaluar la función simbólica verbal. El mismo fue desarrollado por Solovieva y González-Moreno (2016). La prueba incluye, tal como fue explicado previamente, cuatro tareas. En este sentido, los niños evaluados por lo general tuvieron un muy buen rendimiento en la primer tarea, consistente en identificar cómo saber cuando una frase es más larga que la otra. En cuanto a la segunda tarea, similar a la anterior, requería conocer cómo saber cuando una palabra es mas larga que la otra, obteniendo también muy buenos resultados por parte de los niños, siendo que sólo cuatro de ellos requirieron de diversos tipos de apoyo (repetición de la consigna, ejemplo) para lograrlo parcialmente, y solo uno no logró la resolución. La tercer tarea consistía en el cambio de nombre, es decir, se le preguntó a los niños si era posible ponerle el nombre de “vaca” a una “gata” y su consecuente reflexión; en este caso los niños obtuvieron peores resultados que en las tareas anteriores, en general debido a una dificultad de comprensión de la consigna. Y por último, la cuarta

tarea, que busca analizar la posibilidad de contar un cuento desde el punto de vista de un personaje, fue la que presentó mayores dificultades: sólo siete niños de la muestra lograron resolver la tarea en su totalidad, siendo que diez de ellos lo lograron sólo parcialmente, debido a la necesidad de repetición de la consigna, y también debido a que sólo lograban contar una parte del cuento desde el punto de vista del personaje, por más que se le haya repetido la consigna y dado ejemplos; el resto de los niños no logró acceder a la actividad.

Por otro lado, también se tomó nota de observaciones clave durante la evaluación. Entre los aspectos más significativos se pudo ver que aquellos niños que lograron resolver la mayor parte de las tareas, eran quienes se tomaban un mayor tiempo de reflexión antes de dar una respuesta. Al contrario, los niños que arrojaron peores resultados fueron quienes se encontraban más dispersos, con dificultad de prestar atención al momento de la consigna, y también fueron quienes dieron respuestas más rápido, sin un momento de reflexión previa. Este acercamiento más cualitativo de la técnica permite tener cierto conocimiento sobre el aspecto comportamental de los niños evaluados y abre la oportunidad al evaluador de inferir, siguiendo el objetivo de este estudio, la presencia de problemas comportamentales. Entonces, se puede observar que resulta importante que en una prueba que evalúa función simbólica verbal se consideren también aspectos que no se ciñen únicamente a si el niño evaluado logró o no la actividad propuesta.

Tal como se afirma dentro del enfoque histórico-cultural de Vigotsky (1995, citado en Solovieva & González-Moreno, 2016), el significado de la palabra es aquello que posibilita la unidad del pensamiento y el lenguaje, teniendo como resultado la capacidad de hacer referencia a situaciones probables, supuestas e imaginarias además de objetos concretos. La muestra en este caso fue evaluada específicamente en el nivel verbal de función simbólica, el cual refiere al uso del lenguaje, que implica un grado de desarrollo simbólico superior, debido a que representa no sólo al objeto sino también a sustitutos y situaciones imaginarias. Se observó en los niños de la muestra una marcada dificultad al momento de evaluar la acción verbal simbólica narrativa y argumentativa, las cuales son fundamentales al momento de expresar razones e ideas tanto cotidianas como imaginarias (Solovieva & González-Moreno, 2016). Dicha dificultad tuvo lugar en tareas relacionadas con contar un cuento infantil desde el punto de vista de un personaje, y en justificar ciertas ideas y razonamientos como por ejemplo el porqué un animal podría ser llamado con el nombre de otro, sin que ello implique un cambio de objeto. Tal como expresan Solovieva y González-Moreno (2016), aunque se presenten diversos tipos de

apoyo, cuando los niños no han logrado alcanzar un desarrollo simbólico en el nivel de acciones verbales, ellos no logran acceder a las actividades que se les plantean.

Contrario a lo observado en la muestra, sería esperable que la función simbólica en niños de edad escolar se encuentre desarrollada en niveles complejos, implicando la explicación reflexiva y consciente de diversas situaciones. Frente a esto, sería oportuno estudiar las posibles causas de tales deficiencias para así generar intervenciones a nivel de promoción del desarrollo de la función simbólica en ámbitos sociales tales como el escolar y familiar, espacios fundamentales para la educación y el desarrollo de las capacidades y habilidades de los niños. Se hace hincapié en los ámbitos sociales debido a que tal como expresa Vigotsky (1995, citado en Solovieva & González-Moreno, 2016), es gracias a la interacción del niño con las personas mediadoras que las habilidades se interiorizan. La adquisición de instrumentos simbólicos necesarios para desenvolverse en el mundo toma lugar en un proceso mediado tanto social como semióticamente por las personas experimentadas del entorno (Salsa, 2004).

Al igual que en la investigación estadounidense llevada a cabo por Petersen y LeBeau (2020), en la muestra argentina no se observan diferencias significativas en la función simbólica y los problemas comportamentales en cuanto al sexo de los niños. Sin embargo, teniendo en cuenta las sub-escalas de la CBCL se pueden observar ciertas diferencias significativas. Los niños presentaron mayores puntuaciones que las niñas en problemas relacionados con la queja somática, los problemas sociales y atencionales. Estos resultados coinciden en cierto punto con los arrojados por el estudio de Reyna y Brussino (2015) realizado en Córdoba, donde se encontró que las niñas de cinco años evidenciaron mejor comportamiento social y menos problemas comportamentales que los niños. Además, se relaciona con los resultados obtenidos por Samaniego (2008), en su estudio realizado en niños de 6 a 11 años de Capital Federal. Dicha investigación afirma, al igual que el presente estudio, que en los niños existe una mayor presencia de problemas sociales y atencionales en comparación con las niñas; pero difiere en relación a la sub-escala queja somática, en la cual las niñas presentaron mayores puntajes que los niños.

Los problemas atencionales se relacionan con la incapacidad para concentrarse o prestar atención por mucho tiempo, no poder quedarse quieto/a, mala coordinación, entre otros (Benites Villegas, 2017). Éstos, junto con los problemas sociales se enmarcan en los trastornos externalizantes en la conducta infantil, que consisten en alteraciones del control del comportamiento como la autorregulación, el control de las emociones y las habilidades de juicio social, los cuales se pueden observar como presencia de agresividad.

En cuanto a la queja somática, se encontraría dentro de los trastornos internalizantes de la conducta, que no son fáciles de valorar o identificar debido a que no son tan evidentes a pesar de presentarse como perturbadores para el niño (Arias Correa et al., 2009).

En relación a los resultados hallados respecto de las diferencias por edad, únicamente se encontraron diferencias significativas en el nivel de función simbólica, siendo mayor en los niños de ocho y nueve años que en los de seis y siete años. No se hallaron diferencias en los problemas comportamentales. Las diferencias en la edad fueron las esperables, ya que la función simbólica se va adquiriendo como una pauta del desarrollo, conforme avanza la edad (Bonilla Sánchez et al., 2012; Solovieva & González-Moreno, 2016).

Igualmente, si bien la función simbólica surge al representar acciones propias o ajenas hacia los 2 años, es esperable que ya en edad preescolar los niños cuenten con una capacidad simbólica conformada en un nivel complejo, implicando la explicación reflexiva y consciente de diversas situaciones, debido a su importancia al dar comienzo a la etapa escolar (Bonilla Sánchez et al., 2012; Solovieva & González-Moreno, 2016). Cabe resaltar que la prueba utilizada está diseñada para ser administrada en niños preescolares, y en el presente estudio se utilizó en niños de 6 a 9 años, por lo que sería esperable que todos logren realizarla correctamente, lo cual no sucedió en esta oportunidad.

Por otro lado, los resultados demuestran que existe una relación negativa entre el nivel de función simbólica y la presencia de problemas comportamentales, siendo que, a mayor nivel de función simbólica, menor presencia de problemas comportamentales y a la inversa. Este hallazgo se relaciona con lo afirmado por Bonilla Sánchez y cols. (2012) acerca de la regulación del comportamiento a través del lenguaje, permitiendo afirmar claramente que un mayor nivel de adquisición de la función simbólica permite una mejor regulación conductual por parte de los niños, derivando en menor presencia de problemas comportamentales. Esto es de importancia para la psicología del desarrollo, dado que al momento de presentarse al consultorio niños con presencia de problemas externalizantes, podría ser una vía de exploración el indagar acerca de sus habilidades simbólicas verbales.

Estos resultados claramente se relacionan con la perspectiva de la psicología histórico cultural. Por una parte, Wertsch (1994) concibe al lenguaje como una herramienta psicológica producto de la capacidad simbólica, que altera todo el flujo y estructura de las funciones mentales. Y, por otra parte, Vigotsky (1996, citado en Bonilla Sánchez et al., 2012) conceptualiza su teoría del desarrollo psicológico infantil, en la cual

se comprende como uno de los aspectos esenciales a las neoformaciones básicas de la edad, dentro de las cuales encontramos a la regulación del comportamiento a través del lenguaje. Además, Vigotsky (1995, citado en Solovieva & González-Moreno, 2016) afirma que el signo en las acciones verbales es al principio un medio de comunicación y después pasa a ser un medio de conducta de la personalidad. Es decir que cuando la acción simbólica logra transcurrir en un nivel puramente verbal, puede proyectar y ordenar la conducta del niño. Esta instancia es la que los niños de la muestra no logran concretar, cuestión que se encuentra en total relación con la mayor presencia de problemas comportamentales.

Esto se evidencia también en la mayor presencia de agresividad en los niños de la muestra en contraste con otros problemas de las sub-escalas. Tal como afirman varios autores, es probable que debido a las dificultades que conlleva el no poder completar un desarrollo favorable de la función simbólica, se presente la posibilidad de desarrollar mala conducta, dado que la capacidad simbólica es la que provee al niño los recursos necesarios para modificar el medio y hacer frente a los problemas de manera creativa (Solovieva & González-Moreno, 2016; Petersen & LeBeau, 2020).

Además, se asemeja a los resultados obtenidos por el estudio realizado en Estados Unidos por Petersen y LeBeau (2020). El mismo afirmó que una reducida habilidad de lenguaje se encuentra asociada con una mayor presencia de problemas de tipo externalizantes en niños de 4 a 10 años. En el presente estudio realizado en Argentina se llega a la conclusión de que existe una relación negativa y significativa entre la capacidad de simbolizar y los problemas externalizantes en niños de 6 a 9 años. Por lo cual se podría pensar en la posibilidad de que una reducida capacidad de lenguaje podría actuar como un factor de riesgo en el desarrollo de problemas conductuales.

Los datos informados en la presente investigación llevan a pensar en la necesidad de seguir profundizando el estudio de la relación entre la capacidad de simbolizar y la presencia de problemas comportamentales en niños de edad escolar, indagando una posible causalidad entre tales variables. Se trata de una problemática que requiere de atención los profesionales de la salud mental, debido a las dificultades que conlleva la presencia de problemas externalizantes en los niños, tales como el rechazo de pares y escasas habilidades al momento de resolver problemas sociales. Además, al tratarse de niños generalmente más agresivos, son a la vez más sensibles a la agresión de sus pares respondiendo con altos niveles de agresión al sentirse amenazados (Lacunza, 2011).

También, los hallazgos del trabajo indican que resulta de suma importancia generar propuestas de intervención en las instituciones escolares con vistas a fomentar el desarrollo de la función simbólica, otorgándole la importancia que merece, dado que se trata de un instrumento fundamental para el desarrollo, necesario para la planificación y la regulación intelectual de la conducta (Montealegre, 2016). Una de las posibles propuestas, consiste en dar la posibilidad a los niños preescolares de realizar diversas actividades de juego simbólico tanto en el colegio como en el ámbito familiar, trabajando así el desarrollo simbólico de forma intencional. Generalmente en las instituciones educativas se otorga importancia al trabajo de actividades dirigidas a aspectos como la lectura, escritura y las matemáticas sin considerar el nivel de desarrollo psicológico infantil dentro del cual se incluye la función simbólica (González-Moreno, 2015).

Se ha señalado que los niños son capaces de lograr un desarrollo reflexivo desde edad preescolar, al tener la posibilidad de participar en juegos de roles sociales (González-Moreno, 2015), por lo que resulta fundamental pensar en programas pedagógicos y didácticos que incluyan este tipo de juegos en el aula (González-Moreno & Solovieva, 2014; González-Moreno 2021). El desarrollo de la función simbólica requiere de un trabajo sistemático e intencional, proporcionado por el adulto de acuerdo a las necesidades de desarrollo psicológico de los niños (González-Moreno & Solovieva 2016).

En conclusión, los aportes de este estudio se resumen en los siguientes puntos:

- Los niños evaluados no presentaron el nivel de función simbólica máximo esperado.
- Los niños de la muestra presentaron mayor presencia de problemas externalizantes que internalizantes.
- No se encontraron diferencias en el nivel de función simbólica ni en la presencia de problemas comportamentales en función del sexo.
- No se encontraron diferencias en la presencia de problemas comportamentales en función de la edad.
- Se encontraron diferencias en la función simbólica en función de la edad, los niños de mayor edad presentaron mayores niveles de función simbólica.
- Se encontró una relación negativa entre los problemas comportamentales y la función simbólica, lo cual indica que mayor presencia de problemas en el comportamiento se asocian a un menor nivel de función simbólica.

El presente estudio no estuvo exento de limitaciones. En primer lugar, se trata de una investigación cuyos resultados no son generalizables debido al número pequeño de participantes en la muestra.

En segundo lugar, debido a el contexto de pandemia por COVID-19, no fue posible indagar los niveles de función simbólica en mayor medida, debido a la imposibilidad de realizar pruebas de forma presencial.

Además, cabe destacar que debido a la pandemia, el cierre de escuelas obligó a los niños a permanecer en sus casas por largos períodos de tiempo, provocando un aumento del estrés parental y afectando el bienestar psicológico de los niños, quienes evidenciaron problemas emocionales y conductuales, síntomas que además se vieron afectados por la dinámica familiar bajo esta situación estresante (Melero et al., 2021; Betancourt-Ocampo et al., 2021). Dentro de los problemas más comunes en los niños reportados por los padres se encuentra la dificultad para concentrarse, irritabilidad, inquietud, nerviosismo y preocupaciones (Betancourt-Ocampo et al., 2021), por lo que es posible que el contexto haya sido un factor de sesgo en los resultados del estudio. En este sentido, cabe mencionar que los niños expuestos a desastres serían mas propensos a desarrollar problemas relacionados a la salud mental, especialmente problemas internalizantes y externalizantes de comportamiento. En un estudio realizado por Li y Zhou (2021) en China, se observó que claramente existe una relación entre la preocupación parental y la presencia de problemas comportamentales en los niños de edad escolar durante la pandemia.

Otro punto para tener en consideración es que todos los participantes fueron de extractos socio económicos medios y altos, por lo cual se puede presentar un posible sesgo en este sentido.

Respecto de las futuras líneas de investigación, se resalta la importancia de estudios que logren indagar en mayor profundidad la problemática, contando con una mayor muestra de diferentes zonas geográficas del país incluyendo además diversos niveles socioeconómicos, para así poder conocer realmente el estado de la situación.

También resultaría interesante realizar investigaciones que incluyan en la muestra mayor amplitud etaria, con el objetivo de obtener información acerca de en qué momento del desarrollo se comienza a desplegar en mayor medida la capacidad simbólica. Por otro lado, sería interesante llevar a cabo una investigación bajo un método experimental formativo, con el objetivo de estudiar la función simbólica durante su formación en el juego de roles sociales, con evaluaciones pre-post test, conformando grupos de control y

grupos experimentales. Tal estudio permitiría una buena aproximación al estudio causal del desarrollo de la función simbólica en los niños de nuestro país.

Por último, se observa la necesidad de realizar futuros estudios que evalúen la incidencia del confinamiento, la ausencia de clases, las distintas problemáticas familiares que caracterizaron al contexto de pandemia por COVID-19 tanto en el año 2020 como 2021, en la presencia de problemas comportamentales en los niños de edad escolar. También sería interesante investigar acerca de si existieron variaciones en cuanto al desarrollo de la capacidad simbólica en los niños debido a los cambios sufridos en los esquemas escolares, teniendo en cuenta la suspensión de clases en ciertos casos así como también la nueva modalidad predominante de educación que conforman los espacios virtuales de aprendizaje.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. M. (1978). The Child Behavior Profile, I: Boys aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(3), 478-488. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.46.3.478>
- Álvarez Bernardo, G., Benavides Nieto, A., Romero López, M. & Quesada Conde, A. B. (2016). Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 57-66. DOI: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.214>
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Editorial Panamericana. Recuperado de: <https://www.psychiatry.org/>
- Arias Correa, G., Montoya Roldán, E., & Romero, M. G. (2009). Manifestaciones de Conducta Disruptiva y Comportamiento Perturbador en Población Normal de 4 a 17 Años de Edad. *El Ágora USB*, 9(1), 17-33. DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.403>
- Benites Villegas, E. A. (2017). *Prácticas disciplinarias y conductas externalizantes e internalizantes en niños de nivel inicial*. [Tesis de Maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio Académico – Universidad San Martín de Porres. Recuperado de: https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/2642/BENITES_VE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Bentancourt-Ocampo, D., Riva-Altamirano, R., & Chedraui-Budib, P. (2021). Estrés parental y problemas emocionales y conductuales en niños durante la pandemia por COVID-19. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(2), 238-249. Recuperado de: <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/199>
- Bertolez, A. M., Sanchez, G., Figueroa, C., Cordera, M. E., Monesterolo, M. L., Ramallo, M. V., Osella, M. L., Torrella, M. V., Aniceto, J. M., & Bonetto, J. (2018). El Desarrollo de la Función Simbólica (Juego y Dibujo) Transformaciones desde la Familia a la Escuela. *Anuario de Investigaciones*, 3(3), 16-23. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/20701/20337>
- Bonilla Sánchez, M. R., Solovieva, Y. & Jiménez Barreto, N. R. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 56-69. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539471005>
- Coronel, C. P. (2018). Problemas emocionales y de comportamiento en niños con discapacidad intelectual. *Revista Diversitas- Perspectivas en Psicología*, 14(2), 351-362. DOI: [10.15332/s1794-9998.2018.0002.11](https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0002.11)
- De Barros Camargo, C. & Hernández Fernández, A. (2016). Función simbólica y representaciones mentales. Un enfoque desde el lenguaje. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(4), 189-200. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4244>
- Di Bártolo, I. (2005). Factores de riesgo para la salud mental en la niñez: estudio de campo. *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-051/118>
- Fernández Cid, H., & Germano, G. (2020, noviembre). *Problemas comportamentales y procesos de simbolización en niños: apuntes para una investigación* [Ponencia]. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-007/18.pdf>
- González-Moreno, C. X. (2016). El juego de roles sociales por etapas para promover la formación de la función simbólica por niveles de desarrollo en niños preescolares. *Tipica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 12(2), 78-93. Recuperado de: https://www.academia.edu/30529436/El_juego_de_rols_sociales_por_etapas_p

[ara promover la función simbólica por niveles de desarrollo en niños preescolares](#)

- González-Moreno, C. X. (2021). Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar. *Obutchénie Revista de Didáctica e Psicología Pedagógica*, 5(1), 18-42. DOI: <http://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60584>
- González-Moreno, C. & Solovieva, Y. (2014). Propuesta de método para el estudio de la formación simbólica en la edad infantil. *Tesis Psicológica*, 9(2), 58-79. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139039784005>
- González-Moreno, C. X. & Solovieva, Y. (2015). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 79-94. Recuperado de: <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/1112>
- González-Moreno, C. X. & Solovieva, Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. *Revista CES Psicología*, 9(2), 80-99. DOI: <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.2.6>
- González-Moreno, C. X. & Solovieva, Y. (2016). Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 8(2), 49-70. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.rpsua.v8n2a04>
- Hernández Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). McGraw-Hill Interamericana.
- Lacunza, A. B. (2011). Habilidades sociales y comportamientos problemáticos en niños de nivel escolar inicial. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 57(3), 190-197. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70213>
- Li, X., & Zhou, S. (2021). Parental worry, family-based disaster education and children's internalizing and externalizing problems during the COVID-10 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 13(4), 486-495. DOI: <https://doi.org/10.1037/tra0000932>
- Lozano, E. A., Salinas, C. G., & Carranza Carnicero, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20(1), 69-80. Recuperado de: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27581>

- Melero, S., Morales, A., Espada, J. P. & Orgilés, M. (2021). Gestión emocional parental y sintomatología infantil durante la pandemia del COVID-19. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 283-292. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2107>
- Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotski en Psicología de Desarrollo. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 271-283. DOI: <https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.12>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Temas de salud: Factores de riesgo*. Recuperado de: https://www.who.int/topics/risk_factors/es/
- Petersen, I. T., Bates E. J., D`Onofrio, B. M., Coyne, A. C, Pettit, G. S., Lansford, J. E, Dodge, K. A. & Van Hulle, C. A. (2013). Language Ability Predicts the Development of Behavior Problems in Children. *Journal of Abnormal Psychology*, 122(2), 542-557. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0031963>
- Petersen, I. T. & LeBeau, B. (2020). Language Ability in the Development of Externalizing Behavior Problems in Childhood. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 68-85. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000461>
- Qi, C. H., Shearer Bulotsky, R. & Barton E. E. (2020). Examining the Relation Between Language Skills and Challenging Behavior. *Editorial*, 40(3), 128-130. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0271121420956781>
- Reyna, C & Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 51-64. DOI: <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.5>
- Rubio, S. (2012). Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños de educación infantil dentro de un marco intercultural. *Anales de Psicología*, 28(1), 55-65. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723161007.pdf>
- Salsa, A. M. (2004). Desarrollo simbólico en niños pequeños: el rol de la instrucción en la comprensión y el uso de símbolos. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 21(1), 5-27. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2004-17888-001>

- Samaniego, V. C. (2008). El Child Behavior Checklist: su estandarización en población urbana argentina. *Revista de Psicología UCA*, 4(8), 113-133. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/child-behavior-checklist-estandarizacion-samaniego.pdf>
- Saur, A. M & Loureiro, S. R. (2014). Problemas comportamentales y emocionales de niños según el género. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(1), 102-116. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672014000100009&script=sci_abstract&tlng=es
- Solovieva, Y. & Quintanar L. (2013). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. *Cultura y Educación*, 25(2), 167-182. DOI: <http://dx.doi.org/10.1174/113564013806631273>
- Solovieva, Y. & González-Moreno, C. X. (2016). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares. *Rev. Fac. Med*, 64(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v64n2.52995>
- Solovieva, Y. & Bonilla-Sánchez M. R. (2016). Evidencias de la formación de la función simbólica a través de la actividad de juego de roles sociales. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 16(1), 29-40. DOI: <https://doi.org/10.18270/chps.v16i1.1967>
- Valero Aguayo, L. (2012). La evaluación del comportamiento infantil: características y procedimientos. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 239-254. Recuperado de: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/408>
- Vázquez, N. (2015) *Problemas Comportamentales y Emocionales en niños Preescolares, su Relación con la Calidad del Vinculo Parental. Comparación entre Niños que padecen Enfermedades Genéticas, Trastornos Psíquicos y Población General*. [Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/509>
- Vázquez, N. & Samaniego C. V. (2017) Estandarización del Child Behavior Checklist para preescolares de población urbana de Argentina. *Revista Evaluar*, 17(1), 65-79. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Wertsch, J. V. (1994) The primacy of mediated action in sociocultural studies, *Mind, Culture, and Activity*. *Mediated Action in Sociocultural Studies* 1(4), 202-208. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10749039409524672>

8. APÉNDICES

8.1 Apéndice A

Consentimiento Informado para Padres

La estudiante de Psicología Luciana Maly me ha explicado que está realizando un trabajo de investigación, *Función Simbólica y Problemas Comportamentales en Niños de Escolaridad Inicial y Primaria*; en la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina, cuya finalidad es conocer aspectos psicológicos de la función simbólica de los niños y su relación con la presencia de problemas comportamentales.

La participación de mi hijo/a en la investigación consiste en participar de una serie de actividades de resolución verbal, lo cual le llevará aproximadamente 30 minutos.

Su participación es voluntaria, puede rehusarse a participar, abandonarla en cualquier momento o yo puedo decidir que el/ella no continúe haciéndolo, sin tener que expresar las razones de su decisión. No es necesario que yo esté presente mientras mi hijo/a participe de la actividad, pero puedo hacerlo si es que así lo deseo.

Sus datos de identificación se mantendrán en forma confidencial, mediante la codificación de los cuestionarios, aún en caso de publicación de los resultados de la investigación, según la Ley N° 25.326. Tanto el investigador principal, Luciana Maly, como quienes trabajen en este protocolo, se comprometen a cumplir con la Ley Nacional 25.326 de Protección de Datos.

Entiendo que, al ser un estudio inicial, no es posible realizar un diagnóstico o indicar un tratamiento, debido a que el objetivo principal del estudio es poder conocer la existencia de relación entre los problemas comportamentales y la capacidad simbólica en niños de Argentina. Comprendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que Luciana Maly es a quien tengo que contactar en caso de que tenga alguna

pregunta acerca el estudio o sobre los derechos de mi hijo/a a participar en el mismo, pudiéndola ubicar vía correo electrónico: lucianamaly@uca.edu.ar.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto que mi hijo/a participe en la investigación.

“Con la firma de este consentimiento informado Usted no renuncia a los derechos que su hijo/a posee de acuerdo con el Código Civil y las leyes argentinas en materia de responsabilidad civil por daños”.

Apellido y nombre de padre/madre/tutor: _____

Nº de documento: _____

Fecha: _____

8.2 Apéndice B

Fecha de hoy: día ___ mes ___ año		Form. N°
Nombre del niño/a:		Edad del niño/a:
Género (marque una X el que corresponda): Masculino () Femenino ()	Grado escolar: _____ No va a la escuela ()	Fecha de nacimiento del niño/a: día ___ mes ___ año
¿Cómo está compuesta la familia?		

¿Con quiénes convive el niño/a?: _____		

Ocupación de los padres (Por favor sea específico, por ejemplo: mecánico de autos, maestro de escuela superior, ama de casa).		
Ocupación del padre: _____	Ocupación de la madre: _____	
Otra persona a cargo del sostén del hogar:		
Nivel de estudios de la madre (marque una X el que corresponda): Primario incompleto () Primario completo () Secundario incompleto () Secundario completo () Terciario/universitario incompleto () Terciario/universitario completo ()	Nivel de estudios del padre (marque una X el que corresponda): Primario incompleto () Primario completo () Secundario incompleto () Secundario completo () Terciario/universitario incompleto () Terciario/universitario completo ()	

8.3 Apéndice C

Nombre del niño/a:		Fecha de administración: ___/___/___		
Edad del niño:				
Evaluador:				
Tareas	Descripción	Puntuación		
		0=No logrado	1=Parcialmente logrado	2=Logrado
Cómo saber cuándo una frase es más larga que otra	<i>Instrucción:</i> te voy a decir dos frases: ¿cómo podemos saber cuál frase es más larga que la otra? Se leen las dos frases: Me gusta jugar. Nuestro país es Argentina. <i>Reflexión:</i> ¿por qué sabes que esa es la frase más larga?			
Cómo saber cuándo una palabra es más larga que otra	<i>Instrucción:</i> te voy a decir dos palabras: ¿cómo podemos saber cuál palabra es más larga que otra? Se leen las palabras: Tren. Camioneta. <i>Reflexión:</i> ¿por qué sabes que esa es la palabra más larga?			
Cambio de nombre	<i>Instrucción:</i> se le pregunta al niño ¿se puede poner el nombre de "vaca" a una "gata"? <i>Reflexión:</i> ¿cómo podrías explicar que una gata se podría llamar vaca? Si responde "no" ¿por qué?			
Contar un cuento desde el punto de vista del personaje	Se analiza la posibilidad de contar un cuento desde el punto de vista de un personaje. <i>Instrucción:</i> ¿te sabes el cuento de los tres cerditos? Por favor elegí uno de los personajes del cuento y me contás el cuento como si vos fueras uno de los personajes. Si el niño no conoce este cuento se le pregunta qué cuento sabe y que lo narre como si él mismo fuera el personaje que elige. Si el niño no sabe ningún cuento entonces se le pide que elija algún programa de la televisión y que cuente la historia como si él fuera el personaje que elige. Se registra si el niño accede y se apropia del personaje o si no lo logra. Se le recuerda al niño "como si tu fueras...". Por ejemplo, si el niño elige un cerdito se inicia el cuento: "Había una vez tres hermanitos, tres cerditos. Nosotros nos divertíamos. Un día yo le dije... Continúa el cuento: "Los tres cerditos, como si vos fueras uno de los tres cerditos...". <i>Reflexión:</i> ¿cómo sabes lo que tenés que hacer en el cuento?			
Observaciones				

8.4 Apéndice D

<p>I-Formulario. N° <input type="text"/><input type="text"/><input type="text"/></p> <p>II-Fecha de hoy Día ___ Mes ___ Año _____</p> <p>III-Lugar de Administración</p> <p>1. Jardín/Maternal <input type="checkbox"/> _____</p> <p>2. Consultorio Pediatria <input type="checkbox"/> _____</p> <p>3. Servicio Salud mental <input type="checkbox"/> _____</p> <p>4. Servicio Genética <input type="checkbox"/> _____</p> <p>IV-Formulario contestado por (señalar con una cruz):</p> <p>1. Madre Nombre _____ Edad _____</p> <p>2. Padre Nombre _____ Edad _____</p> <p>3. Otra persona (nombre y relación con el niño) _____</p>	<p>V-Fecha de nacimiento del niño(a) Día ___ Mes ___ Año _____</p> <p>Nombre del niño (a) _____ _____</p> <p>VI-Sexo del niño (a)</p> <p>1. Masculino</p> <p>2. Femenino</p> <p>VII-Edad del niño (a) _____ Años y _____ Meses</p> <p>VIII-Escolaridad del niño (a)</p> <p>1. No concurre a ningún tipo <input type="checkbox"/></p> <p>2. Jardín Maternal/Guardería <input type="checkbox"/></p> <p>3. Jardín para niños con discapacidad <input type="checkbox"/></p> <p>4. Jardín de Infantes (indicar sala) <input type="checkbox"/> _____</p>
<p>Por favor, complete este cuestionario con su opinión sobre el comportamiento del niño(a). Hágalo aunque usted piense que otras personas no están de acuerdo con su opinión. Siéntase en la libertad de escribir comentarios adicionales al final de cada frase y en el espacio que se provee. Asegúrese que contestó todas las preguntas.</p>	

IX- A continuación hay una lista de frases que describen a los(las) niños(as). Para cada frase que describa a el/la niño(a) **ahora o durante los últimos dos meses**, haga un círculo en el número **2** si la frase describe a el/la niño(a) **muy a menudo**. Haga un círculo en el número **1** si la frase describe a el/la niño(a) **en cierta manera o algunas veces**. Haga un círculo en el **0** si la descripción con respecto a el/la niño(a) **no es cierta**. Por favor conteste todas las frases de la mejor manera posible, aunque algunas frases parezcan no estar relacionadas con el/la niño(a). **Asegúrese que contestó todas las preguntas.**

0= No es cierto (que sepa usted) 1=En cierta manera, algunas veces 2=Muy cierto o a menudo cierto

0 1 2	1. Dolores o malestares (sin causa médica; no incluya dolor de estómago o dolor de cabeza).	0 1 2	32. Tiene miedo a ciertas situaciones, animales o lugares (describa): _____
0 1 2	2. Actúa como si fuera mucho menor que su edad.	0 1 2	33. Se ofende fácilmente.
0 1 2	3. Tiene miedo de intentar cosas nuevas.	0 1 2	34. Se lastima accidentalmente con mucha frecuencia, propenso a accidentes.
0 1 2	4. Evita el contacto visual con otras personas.	0 1 2	35. Se mete en muchas peleas.
0 1 2	5. No puede concentrarse o prestar atención por mucho tiempo.	0 1 2	36. Se mete en todo.
0 1 2	6. No puede quedarse quieto(a), es inquieto(a) o hiperactivo(a).	0 1 2	37. Se molesta demasiado cuando lo(a) separan de sus padres.
0 1 2	7. No tolera que las cosas estén fuera de lugar.	0 1 2	38. Tiene dificultad para quedarse dormido (a).
0 1 2	8. No puede esperar, lo quiere todo de inmediato.	0 1 2	39. Dolores de cabeza (sin causa médica).
0 1 2	9. Muerde cosas que no son comestibles (por Ej. la manga).	0 1 2	40. Les pega a otras personas.
0 1 2	10. Es muy dependiente o apegado(a) a los adultos.	0 1 2	41. Contiene la respiración.
0 1 2	11. Busca ayuda constantemente.	0 1 2	42. Les hace daño a otras personas o a animales sin intención.
0 1 2	12. Estreñido(a), constipado (cuando no está enfermo(a)).	0 1 2	43. Se ve triste sin razón aparente.
0 1 2	13. Llora mucho.	0 1 2	44. Enojadizo (a).
0 1 2	14. Es cruel con los animales.	0 1 2	45. Náuseas, se siente mal.
0 1 2	15. Desafiante.	0 1 2	46. Movimientos involuntarios o tics (describa): _____
0 1 2	16. Sus necesidades deben ser satisfechas inmediatamente.	0 1 2	47. Nervioso (a) o tenso (a).
0 1 2	17. Destruye sus propias cosas.	0 1 2	48. Pesadillas.
0 1 2	18. Destruye las cosas de sus familiares o de otras personas.	0 1 2	49. Come demasiado.
0 1 2	19. Tiene diarrea o heces líquidas (cuando no está enfermo(a)).	0 1 2	50. Se cansa demasiado.
0 1 2	20. Desobediente.	0 1 2	51. Muestra pánico sin ninguna buena razón.
0 1 2	21. Cualquier cambio de rutina lo/la perturba.	0 1 2	52. Dolor al hacer sus necesidades (sin causa médica).
0 1 2	22. No quiere dormir solo(a).	0 1 2	53. Ataca a la gente físicamente.
0 1 2	23. No contesta cuando la gente le habla.	0 1 2	54. Se mete el dedo en la nariz; se araña la piel u otras partes del cuerpo (describa): _____
0 1 2	24. No come bien (describa): _____	0 1 2	55. Juega demasiado con sus partes sexuales.
0 1 2	25. No se lleva bien con otros niños(as).	0 1 2	56. Mala coordinación o torpeza.
0 1 2	26. No sabe divertirse, actúa como un pequeño adulto.	0 1 2	57. Problemas con los ojos (sin causa médica) (describa): _____
0 1 2	27. No parece sentirse culpable después de portarse mal.	0 1 2	58. El castigo no cambia su comportamiento.
0 1 2	28. No desea salir de casa.	0 1 2	59. Pasa rápidamente de una actividad a otra.
0 1 2	29. Se frustra/enoja fácilmente (cuando no consigue lo que quiere).	0 1 2	60. Sarpullidos o irritación en la piel (sin causa médica).
0 1 2	30. Se pone celoso(a) fácilmente.	0 1 2	61. Se niega a comer.
0 1 2	31. Come o bebe cosas que no son comida (no incluya dulces/golosinas) (describa): _____	0 1 2	62. Se niega a participar en juegos activos.

- 0 1 2 63. Balancea repetidamente la cabeza o el cuerpo.
 0 1 2 64. Se resiste a ir a dormir en la noche.
 0 1 2 65. Se resiste a aprender a usar el inodoro (describa): _____

- 0 1 2 66. Grita mucho.
 0 1 2 67. Parece no reaccionar al afecto.
 0 1 2 68. Cohibido(a) o se avergüenza con facilidad.
 0 1 2 69. Egoísta o se niega a compartir.
 0 1 2 70. Demuestra poco afecto hacia la gente.
 0 1 2 71. Demuestra poco interés por lo que lo/la rodea.
 0 1 2 72. Demuestra poco temor de hacerse daño.
 0 1 2 73. Demasiado tímido (a).
 0 1 2 74. Duerme menos que la mayoría de los/las niños(as) durante el día y/o la noche (explique):

- 0 1 2 75. Se embarra/ juega con excremento.
 0 1 2 76. Problemas para hablar o para pronunciar palabras (describa): _____

- 0 1 2 77. Se queda mirando al vacío.
 0 1 2 78. Dolores de estómago o retorcijones (sin causa médica).
 0 1 2 79. Súbitos/bruscos cambios de tristeza a excitación.
 0 1 2 80. Comportamiento raro (describa): _____

- 0 1 2 81. Obstinado(a), malhumorado(a), irritable.
 0 1 2 82. Súbitos/bruscos cambios de humor o sentimientos.
 0 1 2 83. Se pone de mal humor a menudo.
 0 1 2 84. Habla o llora mientras duerme.
 0 1 2 85. Le dan berrinches o tiene mal genio.
 0 1 2 86. Demasiado preocupado(a) por la limpieza o el orden.
 0 1 2 87. Demasiado temeroso(a) o ansioso(a).
 0 1 2 88. Poco cooperativo(a).
 0 1 2 89. Poco activo(a), lento(a) o le falta energía.
 0 1 2 90. Infeliz, triste o deprimido(a).
 0 1 2 91. Más ruidoso(a) de lo común.
 0 1 2 92. Se molesta con situaciones nuevas o con gente nueva (describa): _____

- 0 1 2 93. Vómitos (sin causa médica).
 0 1 2 94. Se despierta con frecuencia durante la noche.
 0 1 2 95. Vaga sin dirección.

- 0 1 2 96. Quiere mucha atención.
 0 1 2 97. Se queja mucho.
 0 1 2 98. Ensimismado(a), no se relaciona con los demás.
 0 1 2 99. Se preocupa demasiado por todo.
 100. Por favor, anote cualquier otro problema que el/la niño(a) tenga y que no está incluido en esta lista.
 0 1 2 _____
 0 1 2 _____
 0 1 2 _____

Por favor, Asegúrese que contestó todas las preguntas. Marque con una cruz las que le preocupan.

X-¿Sufre el/la niño(a) de alguna enfermedad, o discapacidad física o mental?

No

Sí Por favor describa: _____

XI-¿Qué es lo que más le preocupa con respecto del niño(a)?

Por favor describa: _____

XII-¿Qué es lo mejor que ve en el/la niño(a)?

Por favor describa: _____

