

# REGULACIÓN AFECTIVA Y SIMBOLIZACIÓN. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE NIÑOS OYENTES Y NO OYENTES EN EDAD PREESCOLAR

## AFFECT REGULATION AND SYMBOLIZATION. A COMPARATIVE STUDY BETWEEN HEARING IMPAIRED AND HEARING NON IMPAIRED PREESCHOOLERS AND THEIR MOTHERS

Huerin, Vanina<sup>1</sup>; Duhalde, Constanza<sup>2</sup>; Vernengo, María Pía; Esteve María Jimena;  
Laplacette, Juan Augusto<sup>3</sup>; Raznoszczyk de Schejtman, Clara<sup>4</sup>

### RESUMEN

A través de diversos proyectos de investigación realizados entre 2002 y 2012, nuestro equipo viene construyendo puentes entre conceptos psicoanalíticos y los descubrimientos provenientes de la investigación en interacciones tempranas. Si bien la madre cumple un rol crucial en la regulación afectiva del bebé en los primeros meses, este rol se va complejizando a medida que se va ampliando el mundo afectivo y representacional a lo largo del desarrollo. En este trabajo se presenta un estudio comparativo sobre las modalidades de juego y las temáticas que caracterizan el contenido del juego en interacciones madre-niño preescolar oyente y con restricciones auditivas. Encontramos diferencias en relación a las variables estudiadas: nivel de simbolización y temáticas desplegadas -en particular cabe destacar el mayor despliegue de juego simbólico complejo en niños oyentes- que pueden aportar nuevas perspectivas para el diagnóstico y las estrategias posibles en el trabajo preventivo y clínico con niños con discapacidad auditiva.

### Palabras clave:

Nivel de simbolización - Juego - Discapacidad auditiva

### ABSTRACT

Through various research projects conducted between 2002 and 2012, our team has been building bridges between psychoanalytical concepts and findings from research on early interactions. Although the mother plays a crucial role in infant's affect regulation in the first months, this role grows in complexity as the infant's affective world widens throughout development. This paper presents a study on the modalities of play and the themes that characterize playing in mother- preeschooler child interactions, comparing hearing and hearing impaired children. Our approach proposes a view that considers three dimensions of play: the child intrasubjective realm, adult intrasubjective realm, and the interaction between mother and child. Playing themes are also explored. We found interesting differences regarding the studied variables. In particular it should be noted the higher proportion of complex symbolic play in hearing children. This findings can provide new perspectives for diagnosis and possible strategies in clinical and preventive work with children with hearing impairment.

### Key words:

Level of symbolization - Play - Hearing impairment

<sup>1</sup>Lic. en Psicología, UBA. Docente en la materia Psicología Evolutiva Niñez II, Facultad de Psicología, UBA. Investigadora UBACyT. E-mail: vaninahuerin@hotmail.com

<sup>2</sup>Dra. en Psicología, UBA. Magíster en Psicología Clínica y Psicoanalítica (Universidad de París V, Francia). Investigadora UBACyT. E-mail: constanzaduhalde@gmail.com

<sup>3</sup>Docentes e Investigadores UBACyT.

<sup>4</sup>Licenciada en Psicología, UBA. Master en Psicología educacional terapéutica Universidad de Bar Ilan, Israel. Profesora Adjunta Regular, Cátedra II Psicología Evolutiva- Niñez, UBA. Directora de equipo de investigación UBACyT. E-mail: claraschejtman@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

El estudio de los afectos y la posibilidad o no de su regulación, está inequívocamente ligado a la estructuración del psiquismo y es un tema de interés en el psicoanálisis actual. A través de los proyectos de investigación realizados entre 2002 y 2012, nuestro equipo viene construyendo puentes entre conceptos freudianos como desvalimiento, apuntalamiento, experiencia de satisfacción, angustia automática, función materna (Bion, 1962; Winnicott, 1971, 1987), y los descubrimientos provenientes de la investigación en interacciones tempranas. Desde el psicoanálisis, como desde la investigación observacional en primera infancia, la relación con el otro humano es fundante de la constitución psíquica. Los estudios sobre regulación afectiva ubican en esta relación el pasaje de la regulación diádica a la autorregulación tanto fisiológica como emocional (Schejtman y Vardy, 2008).

## REGULACIÓN AFECTIVA

El tema de los afectos es de interés central en psicoanálisis. Freud (1926) postula que los afectos son señales para el yo, que activan las defensas y preservan así al sujeto del exceso de excitación. El yo es la sede de la angustia y productor de la señal morigerada que protege al aparato psíquico tanto frente a la amenaza pulsional, como a la proveniente de estímulos del mundo exterior. A partir de la segunda tópica freudiana, la noción de regulación afectiva crea un puente conceptual entre la estructuración del aparato psíquico que ubica al yo en su doble vertiente como "vasallo" y "jinete" Freud (1923), y los aportes de la investigación observacional. La regulación afectiva, fue definida como la capacidad de controlar y modular nuestras respuestas afectivas y los investigadores en psicología del desarrollo han encontrado una relación significativa entre los fracasos en el logro de regulación y autorregulación en la primera infancia y la psicopatología (Gergely, 1995; Fonagy et al., 2002; Tronick, 1989; Schejtman y otros 2008, etc.).

La vasta producción de estudios empíricos en primera infancia ha ubicado la observación minuciosa de la expresividad de los infantes -miradas, gestos y vocalizaciones- como vía privilegiada para inferir estados afectivos, sentidos y motivaciones aun desde el inicio de la vida. Los infantes están abiertos al mundo y despliegan una actividad interna propia para solicitar la interacción. El logro de una conexión emocional sólida es la base de un desarrollo adecuado (Trevarthen, 1980; Stern, 1985; Tronick, 1989). Estos autores encontraron que el infante tiene una capacidad regulatoria propia al nacer con diferencias individuales en la reactividad sensorial, el logro de la homeostasis y la autorregulación. Esta capacidad regulatoria del niño es inicialmente lábil y requiere del andamiaje regulatorio que provee el ambiente cuidador para el desarrollo afectivo, psicomotor, social y cognitivo.

Gianino y Tronick (1988) han descrito conductas regulatorias auto-dirigidas y hetero-dirigidas como transformadoras del *displacer* que producen los estados emocionales negativos del bebé en estados emocionales más positivos. La resolución del *displacer* permite al infante

dirigir su atención hacia la vinculación intersubjetiva y hacia los objetos del mundo exterior. Repetidos fracasos en la reparación de desencuentros y de afectos negativos se correlacionan con un aumento del sentimiento de desvalimiento en los bebés, dificultades en el logro de la regulación afectiva que pueden obturar la apertura a la vinculación social y a los procesos de simbolización.

Fonagy y Target (2003) relacionan la internalización de la función de transformación de los afectos excesivos y negativos, con la capacidad creciente del infante para ir autorregulando sus propios afectos negativos. Siguiendo a Bion, enfatizan la relación entre la cualidad continente materna y el desarrollo del pensamiento en el niño en momentos de estructuración del psiquismo. Sugieren que una falla en la función de contención materna dificulta el proceso de discriminación y convierte la identificación proyectiva estructurante en un proceso patológico de evacuación permanente. En este sentido, señalan la importancia del funcionamiento reflexivo parental en la construcción de la capacidad de mentalización del niño.

Si bien la madre cumple un rol crucial en la regulación afectiva del bebé en los primeros meses, este rol se va complejizando a medida que se va ampliando el mundo afectivo a lo largo del desarrollo. De aquí surge el enriquecimiento del mundo simbólico y la construcción de funciones cognitivas más avanzadas (Leonardelli y otros, 2009).

En otras investigaciones ya realizadas por el equipo, se encontró que una de las variables parentales que probaron tener un impacto sobre el logro de la regulación afectiva de los niños es el Funcionamiento Reflexivo Parental (FRP). El FRP, junto con los fantasmas inconscientes y el narcisismo materno, se encuentra íntimamente relacionados con la regulación afectiva diádica (Huerin y otros, 2008).

En esta comunicación nos ocuparemos de la relación entre regulación afectiva del niño, el despliegue de juego simbólico y las modalidades interactivas de juego entre madre y niño los estilos maternos observados en una situación de juego libre con juguetes, en diadas madre-niño en edad preescolar.

En el programa de investigación que venimos llevando a cabo desde 2001 nos ha interesado profundizar en la diferenciación entre autorregulación afectiva del niño y retraimiento y por eso decidimos comparar la regulación afectiva y la simbolización en la interacción lúdica de diadas compuestas por madres y niños sordos, con la que surge en la interacción en diadas de madres y niños oyentes. Se tomó el grupo de diadas con niños sordos ya que, debido a la restricción auditiva, era dable suponer que en estas interacciones podría producirse mayor cantidad de secuencias de fallos interactivos y posibles retraimientos. Para la exploración del juego en esta etapa, consideraremos como un eje de estudio las capacidades de simbolización que el niño va construyendo. Estas capacidades permiten diferenciar entre los procesos mentales y emocionales intrapersonales e interpersonales y distinguir entre realidad interna y realidad externa, al ser sensible a la diferencia entre los propios procesos mentales y los procesos mentales que guían el accionar de los demás. Por otro lado, algunos autores refieren los procesos de

mentalización ligados a la capacidad de “hacer de cuenta” básica para el enriquecimiento del mundo simbólico. En el presente trabajo nos abocaremos al estudio del juego simbólico o “como si”, instrumento determinante para la regulación emocional, y que el niño dispone de manera más estable alrededor de los 4 años (Sroufe, 2002). Consideramos que explorar el juego en diferentes edades permite estudiar cambios y especificidades en la expresión y regulación afectiva del niño.

### JUEGO SIMBÓLICO EN NIÑOS PREESCOLARES

En los primeros años de vida, la experiencia del juego está relacionada con la construcción de la experiencia de sí, de la identidad, y constituye uno de los pilares de la confianza en uno mismo y en el otro, base de la salud mental.

La emergencia del juego simbólico es inseparable del desarrollo cognitivo, social y del lenguaje. Asimismo, el juego se da en gran medida en la interacción con otros, espacio primordial de despliegue vincular, y puede ser estudiado desde el punto de vista psicoanalítico y como producción de cultura.

El aporte de Winnicott (1971) al estudio del juego como soporte de la experiencia de mutualidad del niño con su ambiente y vía de acceso a su psiquismo, dio el puntapié a que la indagación acerca de los enigmas del aparato psíquico encuentre en el juego infantil la mayor riqueza de indicios para la exploración. Las dimensiones del jugar se encuentran presentes ya en los primeros juegos de los bebés y los adultos, pero cada dimensión adquirirá diferentes cualidades a lo largo de los años.

En líneas generales, todo juego se caracteriza por transcurrir en un área delimitada, posee un ritmo especial y supone una transformación (hacer algo). Para que podamos hablar de juego creativo, el niño como sujeto que juega, debe lograr un estado de concentración, ilusión, relajación y descubrimiento. En este punto, la función del acompañante será la de delimitar zonas, dar tiempo, participar sin invadir y presentar objetos (Winnicott, 1971). De esta forma, el juego adquiere un lugar de regulador de las experiencias y las emociones, tanto del niño como del adulto, y la interacción entre ambos.

En general, las reacciones de júbilo y placer dan cuenta de la presencia de juego. Cuando hay acuerdo en el juego, se observa una escena de reciprocidad y acomodación mutua. Si predominan los desacuerdos, es probable que la posibilidad de jugar se vea obstaculizada, expresándose en el niño como protesta o sometimiento (Silver et al. 2008). A través de nuestras observaciones pudimos notar que esto ocurre cuando el adulto ejerce un forzamiento o una actitud intrusiva, sin registrar suficientemente las necesidades del niño.

Algunos investigadores (Keren, Feldman, Spitzer y Tyano, 2005) refuerzan la idea de que la capacidad de los niños preescolares para el juego simbólico se forma por la capacidad de los padres para jugar. En cambio, para Singer (2002), la capacidad de los niños para el juego simbólico se relaciona con una serie de factores del desarrollo, tales como la emotividad positiva en general, una mayor habilidad lingüística, la persistencia, la capacidad de distinguir

la realidad de la fantasía, la empatía, la cooperación, el liderazgo, la tolerancia de juego, la práctica de las imágenes, las divergencias del pensar, tomar turnos, probando diferentes funciones, la ordenación y la secuencia, y previsión de las consecuencias. Profundizando la exploración del juego en esta etapa del desarrollo, Ruth Feldman (2007) realiza un estudio acerca del surgimiento de las competencias simbólicas en niños de 3 años. La hipótesis central de este estudio es que la sincronía existente en la interacción de padres e infantes es el estímulo ambiental esencial en un periodo crítico para la maduración del cerebro y la disponibilidad social que da forma al desarrollo posterior.

Nuestro estudio se realizó con niños cuya edad promedio fue 4 años. Este período coincide, según distintos investigadores (Wimmer y Perner, 1983; Leslie, 1987; Rivière, 1991, Fonagy y Target, 1996) con el momento en que se consolida la atribución a otros de estados intencionales más complejos. En esta etapa ya está presente la habilidad infantil para simular estados mentales, mediante la conducta de “hacer de cuenta” (*pretende mode*) en una situación lúdica, así como la creación de un juego de ficción, que implica la noción de la existencia de mentes separadas, con procesos reflexivos autónomos que conducen a la ampliación del sí mismo a través del juego simbólico (Leslie, 1987; Rivière, 1991, Fonagy y Target, 1996). Así como en los primeros tiempos de vida los padres sensibles desarrollan la capacidad de entonar afectivamente con su hijo (Stern, 1985), cuando los niños adquieren las capacidades mencionadas, los padres toman los estados mentales del niño a través del juego, también adoptando una actitud “como si”. El estudio aquí presentado, además, se basa en resultados preliminares (Huerin, 2006-2010) que parecerían indicar que la falta de lengua oral en los niños afecta el modo en que las madres comprenden la experiencia afectiva de su hijo y en consecuencia el modo en el cual se involucran en la situación lúdica (Huerin y Duarte, 2009).

Asimismo, dado que el juego espontáneo es una vía regia de acceso al mundo afectivo y a la conflictiva inconsciente del niño, encontramos que la exploración de las temáticas de juego y del modo en que éstas se despliegan puede brindar información valiosa respecto de la construcción de la simbolización y del pensamiento infantil en articulación con el adulto en el juego en esta etapa del desarrollo. Keren y ot. (2005), en la Universidad Bar Ilan, Israel, focalizan en el análisis del contenido del juego de los padres con sus niños en edad preescolar. Señalan el impacto de las características específicas del niño (género e inteligencia) sobre el desarrollo del juego simbólico. En un grupo de 141 niños de entre tres y cuatro años Singer y Singer (1990) encontraron diferencias de género en el contenido del juego: los niños tendían a preferir los temas de acción, los superhéroes, el espacio, y las figuras de TV, mientras que las niñas prefirieron los temas domésticos, tales como la vida familiar y vestirse. En su estudio, Keren y Feldman (2005) registraron los temas prevalentes en el contenido del juego de 32 niños jugando con su mamá y con su papá. Para esto utilizaron un listado de temas posibles. En sus resultados estos

investigadores señalan que el tema de juego más frecuente fue el de alimentación, seguido en orden decreciente por juegos de vestir vestimenta, agresividad, construcción-reparación, y comunicación telefónica. Encontraron también diferencias significativas de acuerdo al género tanto de los niños como de los padres para los temas de agresividad y reparación -más frecuente en los niños y los padres- y para los temas de atención o cuidado (incluida la vestimenta, y la alimentación) más frecuentes en niñas y madres. Esto se explicaría por un impacto de la socialización en la frecuencia relativa de los diversos temas de juego entre niños y niñas, así como entre madres y padres. En este sentido señalan la interacción entre los estereotipos socioculturales transmitidos por la respuesta de los padres a la conducta de juego de sus hijos y la disposición biológica del niño. Basados en la línea de trabajo de los mencionados estudios, hemos propuesto examinar las temáticas de juego madre-niño/a en un contexto sociocultural diferente (población urbana de Buenos Aires). En nuestro estudio realizamos un registro de los temas de juego establecidos por los niños y sus madres en las situaciones observadas, así como de la frecuencia con que los temas iban variando o se sostenían en el tiempo y la proporción en que el niño o la madre proponen o establecen el tema de juego.

Fogel y Thelen (1987) sugirieron que las interacciones recíprocas y de apoyo facilitan el juego simbólico, mientras que las interacciones intrusivas y directivas tienen el efecto contrario. A partir de estas teorías, Keren, Feldman y otros (2005) encontraron en el estudio observacional del juego madre-hijo en edad pre-escolar, la posibilidad de diferenciar diferentes estilos maternos de interacción, facilitadores o restrictivos, encontraron que el nivel de facilitación de la madre durante el juego puede predecir el nivel del juego simbólico del niño.

Se definen los estilos maternos de interacción como un conjunto de actitudes que despliega la madre durante las interacciones lúdicas y que influyen en el proceso y la cualidad del juego simbólico del niño. En sus investigaciones (Keren y otros, 2005) identificaron el "estilo materno facilitante" caracterizado por las variables de elaboración y descontextualización, verbalización, afecto positivo, y creatividad y el "estilo materno restrictivo" caracterizado por las variables de intrusión, crítica, directividad, y afecto negativo.

## METODOLOGÍA

### Diseño:

Se trata de un estudio observacional, transversal en una situación fija, con recolección de datos multimodal (entrevista seguida de análisis del discurso, cuestionarios, y observación sistemática no participante).

### Muestra:

La muestra fue integrada por dos grupos, uno de 17 madres y sus hijos oyentes, y otro de 15 madres y sus hijos con restricciones auditivas. Los criterios generales de inclusión fueron similares para ambos grupos. En el caso de las madres debían poseer al menos estudios secundarios completos, haber realizado al menos 2 visitas médicas de control durante el embarazo y tener entre 19-39 y

años en la fecha de nacimiento del niño. En el caso de los niños oyentes que no presentaran complicaciones en el embarazo, parto y puerperio. En el caso de los niños sordos, además, que no presentaran patologías neurológicas severas, ni patologías asociadas al déficit auditivo. Se consideraron los casos de deficiencia auditiva (profunda, severa o moderada) cuya aparición hubiera sido anterior a cumplir el primer año de vida. La edad de los niños al participar del estudio correspondió al período entre los 4 y 5 años de edad.

## Procedimiento

Las madres fueron derivadas por sus pediatras u otros profesionales de la salud relacionados con ellas y sus hijos y firmaron un consentimiento informado antes de comenzar con los procedimientos del estudio. Realizamos dos encuentros en cada caso.

1. *Primer encuentro:* Las madres fueron entrevistadas con la Entrevista de Desarrollo Parental por aproximadamente 1 hora 45 minutos. Luego completaron un cuestionario de datos demográficos y evolutivos del niño (Entrevista Materno Infantil, EMI II).<sup>1</sup>
2. *Segundo encuentro:* Se filmaron 15 minutos de juego libre de las madres con sus hijos (las cámaras se encontraban en una habitación contigua, sin cámara Gesell y manejadas a control remoto). Se utilizó el mismo espacio y el mismo set de juguetes en las diadas con niños sordos y en las diadas con niños oyentes.

Las entrevistas y las filmaciones fueron desgrabadas textualmente.

En esta comunicación presentamos los resultados obtenidos del cruce de las variables que se desprenden del análisis de la situación de juego video filmada. Los resultados de la relación entre estas variables y el funcionamiento reflexivo materno están aun en proceso.

## Análisis de variables

Las variables estudiadas a través del análisis de los 15 minutos de juego libre madre-niño, segmentados en 45 fragmentos de 20 segundos cada uno fueron: modo de interacción afectiva madre-niño, ocurrencia de indicadores de desregulación afectiva (en el niño y en la madre), niveles de simbolización en el juego del niño y contenidos temáticos del juego madre-niño. A continuación se describe brevemente el modo de análisis de cada una de las variables mencionadas.

**Modos de interacción afectiva madre-niño:** Se elaboró un sistema de análisis (Duhalde y otros, 2010) en el que se especifican tres modos de interacción afectiva: **modo convergente** (madre y niño comparten un mismo "programa de acción" en el juego), **modo divergente** (se da una situación de desencuentro entre madre y niño que no logran establecer juntos un programa de acción en el juego) y **modo no interactivo paralelo o juego solitario** (predomina el desarrollo de actividades de madre y niño en paralelo).

<sup>1</sup>Elaborado por el equipo de investigación Grupo Puentes, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires: Clara R. de Schejtman (Directora), I. Vardy, E. Leonardelli, R. Silver, V. Huerin, A. Zucchi.

**Ocurrencia de indicadores de desregulación:** Se registró por separado para la madre y para el niño la ocurrencia de los siguientes indicadores de desregulación afectiva: **queja** (madre), **llanto o protesta** (niño), **disrupción en el juego**, **impulsividad/agresividad**, **retraimiento/inhibición**.

**Nivel de simbolización en el juego:** Se registró cuál era el nivel de simbolización alcanzado por el niño en cada uno de los 45 segmentos de juego. Los niveles considerados fueron: **a. Juego funcional** (uso de un objeto con su función convencional de modo descontextualizado); **b. Juego simple o como si** (se desarrolla una actividad imaginaria, como por ejemplo tomar el té); **c. Juego simbólico complejo** (se desarrolla una situación imaginaria ficcional en la que hay atribución de roles o uso sustitutivo del objeto).

**Contenidos Temáticos del Juego:** El contenido temático del juego madre-niño fue evaluado utilizando los criterios desarrollados por Keren y otros (2005) que en la Universidad de Bar Ilan. Utilizamos, como ellos, un listado preestablecido de temas de juego (con la opción de la inclusión "otro" en caso de que el tema de juego no se encontrara mencionado en dicha lista) y se establece para cada fragmento codificado cuál es el tema central y los temas auxiliares, si los hubiera.

Los temas de juego comprendidos en el listado fueron: 1. Adornar(se), vestir(se), mostrar(se); 2. Cocinar y comer; 3. Competencias; 4. Comprar-vender; 5. Comunicación telefónica; 6. Construcción, herramientas; 7. Jugar con bebé/ a la mamá, al papá; 8. Embarazo; 9. Escenificación/teatro (con muñecos, animales); 10. Estimulación sensorial (cosquillas, probar sonidos); 11. Hábitos higiénicos; 12. Juego del doctor; 13. Juegos con las manos, con cantitos; 14. Jugar a las visitas; 15. Jugar al trabajo (ir a la oficina); 16. Lucha-guerra-peleas; 17. Paseo.

## RESULTADOS

No encontramos diferencias significativas entre niños oyentes y no oyentes en cuanto a los **modos de interacción afectiva en la situación lúdica**. Los niños oyentes y sus madres pasaron el 61% del tiempo válido codificado en convergencia (compartiendo una agenda de juego) y los niños no oyentes y sus madres el 60,4%. El modo divergente de interacción ocupó el 11,7% del tiempo en los niños oyentes y el 16% en los niños no oyentes. En cuanto al tiempo restante (27,3% en los oyentes y 22,6% en los no oyentes) se observó un juego no-interactivo. (Ver tabla 1) Surgen diferencias, en cambio, al examinar los signos de desregulación afectiva en la interacción. La **ocurrencia de indicadores de desregulación afectiva** no fue frecuente en la muestra de niños oyentes. En 9 de las 17 díadas (53%) no se observó ningún indicador de desregulación afectiva. El indicador de desregulación más frecuente en las 8 díadas que sí los presentaron, fue impulsividad-agresividad en el niño. En las madres, el único signo de desregulación observado fue queja sobre la conducta del niño. En cambio, en el caso de los niños no oyentes, la frecuencia de ocurrencia de indicadores de desregulación fue mayor. En 12 de las 15 díadas madre-

hijo (80%) se observó al menos un indicador de desregulación. De los indicadores de desregulación estudiados el que ocurrió con más frecuencia fue impulsividad/agresividad en el niño, que ocupó el 7,4% del tiempo válido codificado de las 12 díadas con indicadores de desregulación. En las madres, el signo de desregulación más frecuente fue queja sobre la conducta del niño (2,9% del tiempo válido codificado). (Ver tabla 2)

Los resultados del análisis comparativo respecto del nivel de simbolización de los niños y de los temas de juego desplegados indican que existieron diferencias significativas entre la muestra de niños oyentes y niños no oyentes tanto en cuanto al nivel de simbolización como en los temas de juego.

En el **nivel de simbolización de los niños al jugar**, estas diferencias se dieron en cuanto a la presencia de Juego Simbólico Simple (JSS) y de Juego Simbólico Complejo (JSC) y no en cuanto al Juego Funcional. El JSC se presentó en una proporción mucho mayor en la muestra de niños oyentes (niños no oyentes = 1,89% y niños oyentes = 39%), mientras que en el despliegue de JSS la diferencia fue inversa (niños no oyentes = 50,1% y niños oyentes = 30,2%). Es decir que en la población de niños no oyentes el JSS es la única modalidad de juego simbólico desplegada, mientras que en la muestra de niños oyentes se agrega una mayor frecuencia de JSC. El JSC muestra la mayor complejidad de juego lograda por los niños oyentes en la atribución de roles. Por otra parte, también se observó una importante diferencia en cuanto a la situación de "No juego": Los niños no oyentes pasaron un 21,67% del tiempo sin llegar a establecer ningún tipo de juego, mientras que los niños oyentes sólo pasaron un 7,61% del tiempo en esa situación (ver tabla 1).

En cuanto a los **temas desplegados por niños y madres al jugar**, encontramos diferencias entre niños oyentes y no oyentes tanto en relación a los temas de juego desplegados como en cuanto a la **estabilidad de los temas**.

Respectos a los temas, hallamos diferencias entre las dos muestras en cuanto a la **presencia de algunos temas**, expresada en porcentaje del total del tiempo evaluado. Estas diferencias surgen cuando el tema es **Adornar(se), vestir(se), mostrar(se)**, que en los niños no oyentes ( $p < 0,01$ ) fue casi el triple (11,1%) (D.S.=8,8%) que en los niños oyentes (3,8%). En cambio en el tema "**Comunicación telefónica**", encontramos una diferencia ( $p < 0,03$ ) entre el 10% del tiempo de niños oyentes (D.S.=8,6%) vs. el 4,5% (D.S.=4,2%) de no oyentes. Sobre todo es interesante notar que en dos temas que aluden a roles sociales son muy superiores los porcentajes de los oyentes: **tema: jugar al bebé y a la mamá**, 28,6% (D.S.=17,1%) en oyentes vs. 15,3% (D.S.=13,8%) en no oyentes ( $p < 0,02$ ) y **tema jugar a las visitas** 8,2% (D.S.=13,9%) promedio del tiempo en oyentes vs. 0 % en no oyentes ( $p < 0,03$ ). (ver tabla 4).

Respecto a la **estabilidad de los temas**, consideramos la proporción de unidades de tiempo en que el tema desplegado en una unidad de tiempo<sup>2</sup> continua el tema de la

<sup>2</sup>Recordemos que para el análisis de las situaciones de juego se dividieron los 15 minutos estudiados en 45 segmentos o unidades de 20 segundos cada uno.

precedente ( $p < 0,08$ ) prueba t bilateral, para medias de 0,76 (D.S.= 0,09) vs. 0,69 (D.S.=0,12)). Del mismo modo encontramos diferencias estadísticamente significativas en el mismo sentido respecto de la **densidad de temas desplegados**, es decir la cantidad de temas abordados por unidad de tiempo codificado, que es mayor ( $p < 0,05$ ) en los niños oyentes con una media de 1,40 (D.S.= 0,50) que en no oyentes: media = 1,10 (D.S.= 0,31). Esto significa que los niños oyentes cambian de tema de juego con menor frecuencia, que cada tema de juego se desarrolla a lo largo de más unidades de tiempo y que desarrollan más temas a la vez que los niños no oyentes.

En cambio, no encontramos diferencias de importancia en cuanto a quién introduce los temas de juego entre madre y niño entre oyentes y no oyentes. En ambas muestras son los niños en general quienes introducen casi el doble de temas que sus madres: 7,6 temas vs. 4,2 temas, en promedio.

## DISCUSIÓN

A partir de los resultados presentados, podemos inferir que las restricciones comunicativas de los niños no oyentes pueden llevar a que el juego se centre en señalar objetos y su funcionalidad; incluso, cuando logran entrar en el juego “como si” desarrollando el aspecto imaginativo, éste se caracteriza por una menor complejidad simbólica. La complejidad del juego dominada por la atribución de roles y el uso sustitutivo de objetos requiere un uso del lenguaje que incluye niveles de abstracción y de asociación significativa que se ven disminuidos en los niños no oyentes, y por ello es necesario un abordaje específico de comunicación no verbal que permita desarrollar esas capacidades. Estas inferencias pueden aplicarse también al resultado obtenido acerca de que los niños no oyentes permanecen más tiempo sin realizar una actividad lúdica que los niños oyentes.

Al mismo tiempo, encontramos mayores indicadores de desregulación (impulsividad, agresión, llanto) en niños no oyentes que en niños oyentes, pudiendo sugerir que probablemente la construcción de recursos de autorregulación esté más disponible en los niños oyentes, que en los niños no oyentes, en cuyo caso se encuentra aun en construcción, y necesitan mayor asistencia del adulto para la construcción de recursos de regulación afectiva. Estas diferencias permiten inferir que el juego de los niños no oyentes a esta edad presenta un desfase respecto del juego de niños oyentes que logran más complejidad y sostenimiento en la elaboración del juego simbólico. Podríamos sugerir que los niños no oyentes requieren una ampliación de canales de comunicación por parte del adulto que no sólo involucren la modalidad verbal.

Si bien encontramos diferencias en la densidad y estabilidad de algunos temas desplegados (hablar por teléfono, jugar al bebé y a la mamá), ambas muestras desarrollaron temáticas similares (excepto jugar a las visitas, ausente en la muestra de niños no oyentes). Esto nos hace pensar que el desfase del juego mencionado anteriormente no solo afecta la complejidad y elaboración del juego sino también el despliegue de temas que son parte de su mun-

do representacional.

Por otro lado, no encontramos diferencias significativas en los valores relacionados a la capacidad de encuentro entre la madre y el niño (convergencia - divergencia) y en los valores relacionados a los temas desplegados en la serie lúdica. Este resultado es auspicioso respecto de la concepción que llevamos adelante en el equipo acerca de la importancia de que el juego se centre en el sostén de la propuesta del niño, acrecentando el valor de la iniciativa del mismo y resaltando la importancia de que el adulto acompañe esa iniciativa, complejizando el juego con los aportes de verbalización que ayuden al niño a aumentar su capacidad expresiva y los procesos de simbolización en permanente construcción.

La capacidad de elaboración y regulación afectiva está ligada a la constitución del yo y a su capacidad en tanto “puente” entre el mundo interno y externo. Cabe preguntarse si fallas o dificultades en la regulación afectiva, podrían secundariamente interferir en los procesos de constitución del yo y del deslinde narcisista yo-otro, por la necesidad del niño de una asistencia prolongada de los padres como agentes reguladores y yo auxiliar.

Nos preguntamos también por los niveles de retraimiento que podrían aparecer en estos niños. En este sentido, es importante establecer diferencias en el “el juego paralelo”, como modo de juego no interactivo, cuando se trata de estar a solas en presencia del otro, que tiene valor constitutivo, o el jugar solitario por las dificultades de incluir el discurso del otro, que adquiere un sentido más defensivo.

## CONCLUSIONES

Este estudio permite observar que el juego se despliega en diferentes niveles de complejidad tanto en los niños oyentes como los no oyentes. Por otro lado, los resultados obtenidos ratifican la importancia de favorecer el despliegue del juego dada su importancia como metabolizador de las experiencias afectivas.

La función materna debe ir modificándose a la par de las transformaciones motrices, cognitivas y afectivas del niño. Esto requiere flexibilidad y tolerancia por parte de la madre para respetar los ritmos y cambios de su hijo.

Si entendemos que el lenguaje verbal es uno de los canales más importantes para la interacción simbólica entre la madre y su hijo, la relevancia de un déficit en el mismo se pone en evidencia dada la importancia que lo auditivo tiene para la constitución del aparato psíquico, ya que un niño sordo va a perder vías de trabajo representacional importantísimas para su desarrollo (Huerin y Duarte, 2009).

Estamos frente a un fenómeno complejo, donde no hay un elemento más importante que otro. Por eso, es indispensable para nosotros posar la mirada en las tres dimensiones del juego: lo intrasubjetivo del niño y del adulto y la interacción, ya que este es el entramado que se dará en el intercambio lúdico. De la combinación de estos aspectos surge tanto lo nuevo y lo creativo, como las dificultades a superar. Esta exploración detallada de sutiles aspectos de la interacción podría colaborar a construir dispositivos que puedan favorecer aquellos aspectos inhibitorios y defensivos producidos por la restricción auditiva.

### ANEXO Tablas

Tabla 1. Estadísticos comparativos de interacción madre-niño en la muestra de niños oyentes y no oyentes

	NIÑOS OYENTES	NIÑOS NO OYENTES
<b>Convergencia</b>	61%	60,4%
<b>Divergencia</b>	11,7%	16%
<b>Juego no interactivo</b>	27,3%	22,6%

Tabla 2. Estadísticos comparativos de indicadores de desregulación de los niños y las madres en las muestras de niños oyentes y no oyentes

	NIÑOS OYENTES N=17 Media	MADRES de niños OYENTES	NIÑOS NO OYENTES N=15 Media	MADRES de niños NO OYENTES
<b>Queja/Llanto</b>	0,9%	0,7%	2,7%	2,9%
<b>Interrupción</b>	0,1%	0%	1,8%	1,2%
<b>Impulsividad</b>	1,4%	0%	7,5%	2,2%
<b>Retraimiento</b>	0,4%	0%	5,5%	0%

Tabla 3. Estadísticos comparativos del tipo de juego en la muestra de niños oyentes y no oyentes

	NIÑOS OYENTES (N=17)		NIÑOS NO OYENTES (N=15)		T
	Media	DS	Media	DS	
<b>Juego Funcional</b>	24,30	13,60	26,78	13,22	0,52
<b>J. Simbólico Simple</b>	30,20	11,80	50,11	20,73	3,39**
<b>J. Simbólico Complejo</b>	39,00	21,20	1,89	2,81	6,71***
<b>Atribución de Roles</b>	28,40	27,80	0,67	1,87	3,85**
<b>No Juego</b>	7,61	6,40	21,67	13,41	3,67**

\*\* p < ,01; \*\*\* p < ,001

Tabla 4. Estadísticos comparativos de presencia de tema en la muestra de niños oyentes y no oyentes

	NIÑOS OYENTES (N=17) Media	NIÑOS SORDOS (N=15) Media	p
<b>Adornar(se), vestir(se), mostrar(se)</b>	3,8%	11,1%	p<0,01
<b>Comunicación telefónica</b>	10%	4,5%	p<0,03
<b>Jugar al bebé y a la mamá</b>	28,6%	15,3%	p<0,02
<b>Jugar a las visitas</b>	8,2%	0%	p<0,03

## REFERENCIAS

- Bion, W. (1962). *Aprendiendo de la Experiencia*, Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Bion, W. (1966). *Volviendo a Pensar*, Buenos Aires: Ed. Lumen-Hormé.
- Duhalde, C. y otros, (2010) "Primeros tiempos de constitución psíquica y dimensiones del juego en la cultura actual, Presentado en el Congreso Argentino de Psicoanálisis VIII, Poder, Locura, Cultura. Rosario, Santa Fe.
- Duhalde, C.; Esteve, M.J.; Silver, R. (2010): *Memorias de las XVII Jornadas de investigación, sexto encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR*. Taller: "El juego infantil como vía para abordar el estudio de la regulación afectiva, de la capacidad simbólica y de modalidades interactivas madre-niño". Facultad de Psicología U.B.A. Ciudad Autónoma de Bs. As, Argentina. Páginas 527-529, Tomo IV, Año 2010, Con Referato (ISSN 1667-6750).
- Feldman, R.S. (2007). *Desarrollo Psicológico a través de la vida*. Mexico: Ed. Prentice-Hall
- Fonagy, P.; Steele, M. & Steele H. (1991). «Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year». *Child Development*, 62, pp. 880-893.
- Fogel, A. & Thelen, E. (1987). "Development of early expressive and communicative action: Reinterpreting the evidence from a dynamic systems perspective". *Developmental Psychology*, 23, 747-761.
- Fonagy, P. & Target, M. (1996). Playing with reality: I. Theory of mind and the normal development of psychic reality. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, 217-233.
- Fonagy, P.; Gergely, G.; Jurist, E. and Target, M. (2002). "Affect Regulation, Mentalization: Developmental Clinical and Theoretical Perspectives", New York: Others Press.
- Fonagy, P.; Target, M. (2003). *Psychoanalytic theories. Perspectives from Developmental Psychopathology*, London: Ed. Whurr Publishers.
- Freud, S. (1923). "El yo y el ello", Vol. 19. En *Obras Completas*, Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 1996.
- Freud, S. (1926). "Inhibición, síntoma y angustia", Vol. 20. En *Obras Completas*, Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 1996.
- Gergely, G. (1995). The role of parental mirroring of affects in early psychic structuration. Paper presented at the *fifth Conference of Psychoanalytic Research*. London.
- Gianino, A. & Tronick, E. (1988). The mutual regulation model: The infant's self and interactive regulation and coping and defensive capacities. En T. Field, P. McCabe & N. Schneiderman (eds.), *Stress and Coping Across Development*, Vol.2 (pp. 47-68). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Huerin, V. (2006-2012). "Particularidades del proceso inferencial en la comunicación entre madres oyentes y sus hijos sordos". Tesis de Doctorado (Aprobada) de la Facultad de Psicología. UBA
- Huerin, V. y Leibovich de Duarte, A. (2009). Una aproximación al estudio de situaciones de juego de madres oyentes y sus hijos sordos. Publicado en las *Memorias de las XVI Jornadas de Investigación y 5 encuentro de investigadores del Mercosur*. Psicología y Sociedad contemporánea, cambios culturales. Facultad de Psicología, UBA. Tomo III. ISSN 1667-6750.
- Keren, M.; Feldman, R.; Namdari-Weinbaum, I.; Spitzer, S. & Tyano, S. (2005). Relations Between Parents' Interactive Style in Dyadic and Triadic Play and Toddlers' Symbolic Capacity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(4), 599-607.
- Leonardelli, E; Vernengo, M.P.; Wainer, M.; Duhalde, C. (2009). "Desarrollo de un modelo para la observación sistemática de situaciones interactivas lúdicas madre - niño". *Memorias de las XVI Jornadas de investigación*. Tomo II. Facultad de Psicología. UBA
- Leslie, A.M. (1987). Pretense and representation: The origins of theory of mind. *Psychological Review*, American Psychological Association. 94, 412-426.
- Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Ed. Alianza
- Silver, R.; Feldberg, L.; Vernengo, P.; Mrahad, M. C. y Mindez, S. (2008). Dimensiones del juego madre-bebé en el primer año de vida. En *Primera Infancia: Psicoanálisis e investigación*. Buenos Aires: AKADIA Editorial.
- Singer, J.L. (2002). Cognitive and affective implications of imaginative play in childhood. In M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook*, pp. 252-263. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Schejtman, C.R.; Vardy, I.; Leonardelli, E.; Silver, R.; Umansky, E.; Lapidus, A.; Mindez, S.; Duhalde, C. & Huerin, V. (2003). "Aportes de la investigación empírica en infantes a la comprensión psicoanalítica de la estructuración psíquica". En *Anuario XI de Investigaciones*, pp. 65-73, Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA.
- Schejtman, C.R.; Lapidus, A.; Vardy, I.; Leonardelli, E.; Silver, R.; Umansky, E.; Mindez, S.; Duhalde, C.; Huerin, V.; Mrahad, M. C. & Zucchi, A. (2004). "Estudio de la Expresividad emocional y la regulación afectiva en diadas madre-bebé durante el primer año de vida y su relación con la autoestima materna", *Anuario XII de Investigaciones*, Facultad Psicología, UBA.
- Schejtman, C.R.; Lapidus, A.; Umansky, E.; Mrahad, C.; Zucchi, A.; Mindez, S.; Silver, R. & Leonardelli, E. (2004). "Estudio de las dimensiones de la autoestima materna durante el primer año de vida de sus hijos", en *Memorias de las XI Jornadas de investigación. Psicología, Sociedad y Cultura*, Tomo III, pp. 275-277. Facultad de Psicología, UBA.
- Schejtman, C.R.; Zucchi, A.; Barreyro, J.P. (2006). "Regulación Afectiva madre-bebé en el primer año de vida y su relación con manifestaciones sintomales en la primera infancia". En *Memorias de las XIII jornadas de investigación. Paradigmas, Métodos y Técnicas*, Tomo III, pp. 264-266, Facultad de Psicología, UBA.
- Schejtman, C. (2008). *Primera Infancia: Psicoanálisis e Investigación*, Buenos Aires: Ed. Akadia.
- Slade, A. (1996). "Longitudinal studies and clinical psychoanalysis: A view from attachment theory and research", *J. Clin. Psychoanal*, 6, pp. 112-123.
- Slade, Aber, Berger, Bresgi, Kaplan (2005). Parent Development Interview Revised II. Manuscrito sin Publicar.
- Slade, A.; Bernbach, E.; Grienberger, J.; Wohlgenuth Levy, D. & Locker, A. (2005). "Addendum to Reflective Functioning Scoring Manual - for use with the Parent Developmental Interview, Version 2.0" May 1, 2005. New York: City University. Privileged Communication.
- Slade, A.; Sadler, L.S. & Mayes, L. (2005). Minding the baby: Enhancing Parental Reflective Functioning in a Nursing/Mental Health Home Visiting Program. En L. Berlin, M. Cummings, & Y. Ziv (Eds), *Enhancing early attachments: Theory, Research, and Policy* pp. 152-177. New York: Guildford Publications.
- Sroufe, L.A. (1979). The coherence of individual development. *American Psychologist*, 34 (10), 834-841.
- Sroufe, A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press. 978-0-521-62992-8.



- Sroufe, L.A. (2002). From infant attachment to adolescent autonomy: Longitudinal data on the role of parents in development. In J. Borkowski, S. Ramey. New York: Cambridge University Press.
- Stern, D. (1985). *El mundo interpersonal del infante*, 1990, Bs. As.: Ed. Paidós.
- Trevarthen (1980) Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication*. (pp.321-347). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tronick, E.Z. (1989). "Emotions and emotional communication in infants", *American Psychologist*, vol 44, pags.112-119. University of Massachusetts.
- Wimmer, H., & Perner J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Winnicott, D.W. (1965a). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*, Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Winnicott, D.W. (1965b). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Ed. Hormé, 1967.
- Winnicott, D.W. (1971). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Ed. Gedisa, 1972.
- Winnicott, D.W. (1987). *El Gesto Espontáneo*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1990.

Fecha de recepción: 16 de abril de 2012  
Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2012