

Apuntalar prácticas de crianza a través de un dispositivo de intervención orientado a cuidadores primarios



Supporting parenting practices through an intervention device aimed at primary caregivers

 **María Soledad Manrique ***

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad de Buenos Aires, Argentina
solemanrique@yahoo.com.ar

 **Mariela Resches ****

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad Nacional de La Plata, Argentina
mresches@gmail.com

Revista IRICE

núm. 49, e2048 2025

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

ISSN-E: 2618-4052

Periodicidad: Frecuencia continua

revista@irice-conicet.gov.ar

Resumen: El objetivo del trabajo es describir y analizar la implementación de un dispositivo de Intervención Mediada por Padres (IMP) destinado a personas cuidadoras de niños y niñas de entre 18 y 42 meses de sectores urbano marginales. Su propósito fue apuntalar las prácticas de crianza, con énfasis en la promoción del desarrollo comunicativo y lingüístico. La intervención consistió en un taller de cuatro encuentros de dos horas. Se inspira en otros programas de IMP basados en la sociopragmática y aporta nuevas intervenciones apoyadas en el modelo multirreferencial de cambio. Participaron 40 encargadas y encargados de la crianza y 7 docentes y operadores de salud. Como parte de una metodología etnográfica se realizó un diario de campo y grabaciones del final de cada intervención, sobre los que se aplicó análisis multirreferenciado y el método comparativo constante. En los resultados se describe el proceso de implementación del dispositivo en relación con tres perspectivas –instrumental, social y psíquica–. En segundo lugar se identifican los efectos que los y las participantes reconocen que tuvo la experiencia: el dispositivo parece haber potenciado los saberes de las personas cuidadoras y promovido la toma de conciencia de aspectos relevantes para el andamiaje del desarrollo infantil. Se discuten los resultados reconstruyendo el proceso que transitaron los y las participantes, de acuerdo al modelo multirreferencial de cambio. Se destacan los aportes originales del dispositivo

Notas de autor

* Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Profesora adjunta de la UBA.

** Doctora en Psicología por la Universidad de Santiago de Compostela (USC, España). Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Profesora titular de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Recepción: 01 abril 2025
Aprobación: 22 julio 2025

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi49.2048>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/746/7465386013/>

implementado en relación con otras IMP diádicas: la experiencia directa y la expectación teatral como fuentes de conocimiento. Las conclusiones sugieren la necesidad de profundizar en esta estrategia de promoción del desarrollo.

Palabras clave: promoción del desarrollo infantil, familias, orientación educativa, desarrollo del niño, pobreza.

Abstract: The aim of this study is to describe and analyze the implementation of a Parent-Mediated Intervention (PMI) device aimed at caregivers of children aged 18 to 42 months from marginalized urban sectors. Its purpose was to support parenting practices, with an emphasis on promoting communicative and linguistic development. The intervention consisted of a four-session workshop, each lasting two hours. It is inspired by other sociopragmatically-based PMI programs and introduces new strategies grounded in a multireferential model of change. A total of 40 caregivers and 7 educators and health professionals participated. As part of an ethnographic methodology, a field diary and recordings of the final moments of each session were produced and analyzed using Multireferential Analysis and the Constant Comparative Method. The results describe the implementation process from three perspectives: instrumental, social, and psychic. Secondly, the effects identified by participants are presented: the device appears to have enhanced caregivers' knowledge and fostered awareness of key aspects for scaffolding early childhood development. The findings are discussed through a reconstruction of participants' trajectories according to the multireferential model of change. The study highlights the original contributions of this implementation compared to other dyadic parent-mediated interventions: direct experience and theatrical expectation as sources of knowledge. The conclusions point to the need for further exploration of this developmental promotion strategy.

Keywords: child development promotion, families, educational guidance, child development, poverty.

Introducción

El siguiente trabajo tiene como propósito describir y analizar la implementación de un dispositivo de Intervención Mediada por Padres (IMP) denominado Elástica. El mismo estuvo destinado a personas cuidadoras de niños y niñas de entre 18 y 42 meses de edad residentes en un barrio urbano-marginal de la ciudad de Buenos Aires. El diseño del dispositivo se nutrió de los aportes del modelo transaccional y sociointeractivo del desarrollo (Sameroff, 2009; Tomasello, 2011), de ciertas teorías sobre el aprendizaje adulto (Trivette et al., 2009) y del modelo multirreferencial sobre los procesos de cambio en las prácticas humanas (Manrique, 2021).

Toda intervención responde a una serie de objetivos en relación con una condición observada en el mundo, se fundamenta en una base teórica y metodológica y da una respuesta a problemas que otras intervenciones no han logrado resolver. En la introducción se presentan los fundamentos que contribuyen al diseño de la intervención que se analiza en el trabajo, dispuestos en tres apartados: en el primero se justifica el porqué del empleo de una IMP; en el segundo se describen los dos enfoques principales que caracterizan estas intervenciones, junto con algunas de sus limitaciones; y finalmente se presenta el modelo multirreferencial de cambio, una perspectiva teórica que da cuenta de la singularidad de los aportes que el dispositivo Elástica pretende ofrecer. En los resultados se describe el proceso de implementación del dispositivo y los efectos que los y las participantes reconocen que tuvo la experiencia.

Las Intervenciones Mediadas por Padres y su eficacia para la intervención en comunicación y lenguaje temprano

El lenguaje y la comunicación constituyen los pilares fundamentales sobre los que se apoya el aprendizaje y la socialización humana. Más allá de sus diferencias, los modelos teóricos contemporáneos sobre la adquisición del lenguaje acuerdan en que se trata de un proceso complejo que emerge como resultado de la confluencia entre una serie de factores individuales, entre los que se cuentan ciertas capacidades biológicas y habilidades de procesamiento más o menos específicas, y un número de variables contextuales que configuran las interacciones sociales cotidianas con miembros más experimentados de la cultura y que constituyen el “nicho ecológico” indispensable para que el proceso tenga lugar (Tomasello, 2022).

Dentro de estos factores contextuales, las condiciones materiales, lingüísticas, simbólicas y sociales en las que se despliegan las interacciones comunicativas tempranas son una fuente importante de variación en el desarrollo inicial de los niños y niñas (Pace et al., 2017; Rao et al., 2021). Numerosos estudios señalan que las condiciones de vulnerabilidad que genera la pobreza, como por ejemplo el estrés parental o el acceso limitado o inexistente a servicios educativos y sanitarios de calidad, se encuentran entre los primeros factores de riesgo que influyen en la aparición tardía del lenguaje (Collison et al., 2016; Reilly et al., 2010). Es por ello que la exploración de determinados indicadores de alerta y la intervención temprana de carácter preventivo son actuaciones que no deberían demorarse, especialmente en entornos de alta vulnerabilidad social, dado que la persistencia de problemas en el desarrollo del lenguaje y la comunicación impacta sobre la calidad de vida de la población infantil.

Numerosos antecedentes en la literatura señalan que la intervención temprana no solo es más eficaz en términos de costos sanitarios, sino además en términos de resultados a mediano y largo plazo. La investigación en el área viene mostrando contundentemente que la eficacia de las intervenciones en lenguaje y comunicación, y en el desarrollo en general, depende de dos factores críticos: la implicación de las personas cuidadoras primarias y su aplicación en los entornos naturales de interacción. En las últimas décadas, las llamadas IMP o intervenciones centradas en la familia se han convertido en alternativas igualmente eficaces y más asequibles que los procedimientos clásicos, enfocados en el contexto clínico (Green et al., 2017; Roberts & Kaiser, 2011).

Este tipo de abordaje parte de un modelo transaccional del desarrollo (Sameroff, 2009; Song et al., 2014) y más específicamente de una aproximación sociointeractiva a la adquisición del lenguaje (Tomasello, 2011). De acuerdo con sus principios fundamentales, se trata de ofrecer estrategias y apoyo a las personas cuidadoras para que auspicien de facilitadoras del desarrollo del lenguaje en sus ámbitos cotidianos de interacción, tales como las situaciones de juego espontáneo, lectura compartida o rutinas cotidianas (Zuccarini et al., 2020). Por una parte, como estas comparten mucho tiempo con los niños y niñas, la intervención es constante y altamente ecológica. Por otra parte, son quienes conocen en mayor medida los intereses de sus hijos e hijas, lo cual las coloca en una situación de privilegio para andamiar su desarrollo y favorecer la motivación para la comunicación (Girolametto et al., 2007; Maggio, 2020; Weitzman et al., 2017).

Gran cantidad de estudios han puesto a prueba la eficacia de las IMP, sobre todo en poblaciones en riesgo evolutivo o con condiciones

del desarrollo (Duyile et al., 2025; Green et al., 2017; Heidlage et al., 2020; Roberts & Kaiser, 2011). Sus resultados coinciden en mostrar que este tipo de abordaje favorece el empoderamiento de los padres y madres, la disminución de sus niveles de estrés y el aumento del bienestar, además de los efectos en los propios infantes (Duyile et al., 2025; Heidlage et al., 2020; Roberts & Kaiser, 2015). Si se las compara con las intervenciones tradicionales, las IMP destacan por favorecer la *responsividad* de la persona cuidadora, es decir, su habilidad para ajustarse de manera precisa a las necesidades y capacidades lingüísticas y comunicativas infantiles en un momento dado (Girolametto et al., 2007; Roberts & Kaiser, 2011).

Sin embargo, y más allá de su probada eficacia, algunos metanálisis y revisiones sobre el tema destacan ciertas limitaciones que vale la pena mencionar (Heidlage et al., 2020; Law et al., 2004; Roberts & Kaiser, 2011; Tosh et al., 2017). Por una parte, aproximadamente la mitad de los estudios analizados no describe adecuadamente el procedimiento de intervención empleado. Tal como argumentan Roberts y Kaiser (2011), sin descripciones específicas del entrenamiento y sin datos concretos sobre la fidelidad de su implementación, es difícil determinar qué aspectos de la intervención resultaron en cambios significativos en el lenguaje de los niños y las niñas.

Por otra parte, los estudios que examinan el efecto de la intervención en los cuidadores y cuidadoras lo hacen en su mayor parte a través de la observación sistemática de indicadores de responsividad y parentalidad positiva (Gross et al., 2018; Heidlage et al., 2020). Son muy escasas las investigaciones que examinan el impacto de la intervención en la subjetividad de la persona cuidadora a través de aproximaciones cualitativas como el análisis del discurso (Duyile et al., 2025; Sone et al., 2021). Por ende, la literatura sugiere que las indagaciones futuras incluyan descripciones detalladas de los procedimientos de entrenamiento para cuidadores y cuidadoras, así como evidencias de su validez social a través de estrategias que hagan foco en el discurso.

Los enfoques diádico y triádico en las Intervenciones Mediadas por Padres

Dentro de las estrategias empleadas para llevar a cabo intervenciones con las personas encargadas de la crianza se pueden identificar dos grandes modelos: el diádico y el triádico (Sone et al., 2021).

Los modelos diádicos son aquellos que suponen algún tipo de intervención psicoeducativa dirigida al cuidador o cuidadora, sin intervención directa con los niños y niñas. Ellos incluyen la

transferencia de información de la persona formadora a la cuidadora, aunque bajo diversas formas (Kemp & Turnbull, 2014): conferencias en las que se brindan explicaciones, definiciones y ejemplos; enseñanza directa personalizada o en grupo (Duyile et al., 2025; Kasari et al., 2014), o incluso métodos autodidactas autoadministrados (Ingersoll et al., 2016). El modelo triádico, entretanto, se vale del coaching y es reconocido en la literatura como una de las estrategias más efectivas para optimizar el aprendizaje adulto (Harrington & Hadley, 2024; Sone et al., 2021; Trivette et al., 2009). Comprende la práctica conjunta del cuidador o cuidadora con el niño o niña y la persona formadora (Friedman et al., 2012).

Tanto uno como otro tipo de métodos tienen ventajas. Los modelos triádicos le permiten a la figura cuidadora ensayar junto con otra persona y obtener feedback inmediato, a la medida de sus dificultades y en contextos reales, de modo que contribuyen a que quien cuida se habilite a reflexionar y resolver problemas, y promueven su autonomía. Sin embargo, estos abordajes son altamente costosos en términos de recursos humanos y tiempo (Brown & Woods, 2016).

Los métodos de instrucción diádica, en cambio, son mucho más económicos. Otra de las ventajas asociada a ellos es su condición grupal. El aprendizaje vicario que se produce al escuchar hablar a otros cuidadores y cuidadoras que comparten las mismas dificultades, o al ver videos en el que se muestran situaciones experimentadas por terceros supone menos presión sobre los y las participantes, quienes se sienten más acompañados por sus semejantes (Gross et al., 2018).

Más allá de sus diferencias, ambos modelos, diádico y triádico, fundamentan sus diseños de intervención en las teorías del aprendizaje adulto (Trotter, 2006). Dichas teorías se basan en tres principios fundamentales. El primero es que la nueva información se aprende más rápido si se puede relacionar con información ya conocida por el o la aprendiz y si es relevante para este o esta; el segundo indica que, para que se produzca el aprendizaje, es necesario poner en práctica el nuevo conocimiento; y, por último, que el monitoreo, supervisión o evaluación del proceso facilita la comprensión y el aprendizaje. Trivette et al. (2009) definen las instancias que están involucradas en todo método de enseñanza para adultos que se basa en los supuestos antes expuestos: introducción al tema, ejemplificación, práctica, reflexión, evaluación y *expertise*. Muestran cómo los métodos más efectivos son aquellos en los que todas estas instancias están contempladas, y en los cuales se ofrece participación activa en el uso, reflexión y autoevaluación sobre el nuevo conocimiento, en grupos pequeños de no más de diez personas.

Ahora bien, algunos trabajos han mostrado cómo, a pesar de tomar en cuenta estos principios de aprendizaje, frecuentemente padres y

madres no transfieren lo que se les transmite en los espacios de entrenamiento a los contextos reales (Durlak, 2010). Dicho de otra forma, personas cuidadoras no siempre logran transformar los conocimientos declarativos en saberes procedimentales capaces de modificar sus prácticas de crianza, y a esta causa se le atribuye parte de la ineficacia de algunos programas. En respuesta a esta crítica, entre los fundamentos del dispositivo Elástica, un modelo de IMP diádico realizado de modo grupal, se asume que la crianza es una práctica y por tanto, como complemento a los fundamentos de las teorías de aprendizaje adulto, se suman los aportes conceptuales de otro modelo como marco, que busca dar cuenta de cómo se transforma toda práctica. Se trata del modelo multirreferencial de cambio (Manrique, 2021).

Las prácticas de crianza a la luz del modelo multirreferencial de cambio

El dispositivo Elástica se fundamenta en la idea de que la crianza es una práctica y como tal se puede transformar. Es por ello que incluimos el modelo que caracteriza la transformación, en el que se basó el diseño del dispositivo.

Inicialmente planteado en el campo de la formación de docentes y de formadores, el modelo multirreferencial sobre el proceso de cambio (Manrique, 2021) parte de la pregunta: ¿qué es lo que hace que una persona realmente transforme una práctica? El modelo supone que un objeto complejo, como lo es el cambio en una práctica, debe ser abordado desde diferentes perspectivas que incluyen teorías diversas.

Desde una perspectiva cognitiva se describe que cuando cambia una práctica, lo que se transforma son los esquemas de percepción valoración y acción (Zeichner, 1994) que conforman los modelos mentales (Mevorach & Strauss, 2012), aquellos marcos que permiten otorgar sentido al entorno y tomar decisiones en él. Estos esquemas se caracterizan por ser en gran parte implícitos, es decir, no conscientes y automáticos y, por tanto, difíciles de ser considerados por el sujeto (Perrenoud, 2001). Algunos autores llaman a esta serie de patrones *teorías implícitas* (Scheuer & Pozo, 2006). Dichas teorías implícitas, que se desarrollan a partir de la detección de regularidades en el entorno, cumplen una función pragmática de organizadoras a partir de la simplificación del campo de estímulos, reduciéndolos y permitiendo centrar la atención en algunos más que en otros. Los modelos mentales que se van activando en cada situación dependen del contexto, motivo por el cual es posible que cuando se esté hablando acerca de una práctica se activen algunos modelos y cuando se esté realmente realizando la acción, se activen otros diferentes

(Jones et al., 2011). Es por ello que hablar acerca de una práctica no garantiza en absoluto su transformación. Para atender a esta dificultad, existe toda una línea de trabajo que ha propuesto la reflexión sobre la acción como modo de toma de distancia y vuelta sobre sí luego de la acción para analizarla y tomar conciencia de los propios valores y creencias implicados en las decisiones y acciones (Manrique & Sanchez Abchi, 2015).

Desde una perspectiva psicodinámica, por su parte, podemos considerar el cambio como un proceso psíquico que comprende la metabolización de lo nuevo como inscripción de subjetividad a través de un proceso de elaboración. El psiquismo cumple la función de transformar en representaciones simbólicas aquello que proviene de lo sensorial, lidiando con lo desconocido y volviéndolo conocido. La dificultad radica en que lo nuevo constituye tanto un estímulo como una amenaza, por lo que podría suscitar tanto ansiedades persecutorias como depresivas (Bion, 1980). Persecutorias por aquello nuevo que amenaza con desorganizar al sujeto y depresivas por la pérdida del viejo conocimiento. Por consiguiente, desde este marco, el cambio solo es posible si se toleran estas ansiedades. La presencia de un tercero –una figura formadora, texto o grupo– puede funcionar como mediador de estas ansiedades y al alojarlas, puede contribuir con este proceso de metabolización (Blanchard Laville, 2013).

Por último, desde una perspectiva psicosocial, comprender el cambio supone considerar a las personas configuradas por discursos que las posicionan y las representan, y que delimitan un espacio de posibilidades para pensar, sentir y actuar (De Freitas & Walshaw, 2016). Como proceso psicosocial, el cambio involucra transformaciones en la identidad, definida como un sistema multidimensional dinámico que comprende la relación del individuo consigo mismo y con los demás, una relación que para algunos autores incluye lo consciente y lo inconsciente (Abraham, 1987). Como construcción dinámica y continua, a la vez social y subjetiva (Bolívar, 2007; Geijsel & Meijers, 2005), la identidad toma forma y se desarrolla como resultado de la negociación entre la representación que cada quien construye de sí mismo y la adjudicada por los otros (Bolívar, 2007). Esta negociación se inscribe en un contexto sociohistórico y profesional particular, en el que se produce una tensión entre valores diversos.

En conclusión, a partir de la confluencia entre los modelos que sustentan las IMP y el modelo multirreferencial de cambio, diseñamos el dispositivo Elástica. Con esta propuesta, cuya implementación analizaremos a continuación, pretendemos atender a tres problemas normalmente formulados desde la literatura sobre IMP: el hecho de que algunas intervenciones parecen no ser del todo transferibles a la vida cotidiana, la necesidad de describir en mayor detalle el

procedimiento de intervención y de apelar al análisis del discurso de las y los participantes como estrategia de validación de dicho procedimiento.

Metodología

El dispositivo Elástica

El taller Elástica nace como una propuesta de transferencia en el marco de un proyecto de investigación más amplio, desarrollado en el CESAC 48, en el barrio de Bajo Flores, un barrio urbano marginado de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Dicho proyecto estuvo dirigido a analizar las trayectorias del desarrollo lingüístico de niños y niñas hablantes tardíos (Resches et al., 2022), a la vez que valorar la eficacia de un dispositivo de IMP para favorecer el desarrollo infantil.

El contenido general del taller –habilidades básicas de crianza y promoción del lenguaje y la comunicación prelingüística– se estableció a partir de un diagnóstico de situación, según el cual se puso de manifiesto la carencia de respuestas desde el sistema de salud para atender la creciente demanda relacionada con dificultades en el desarrollo del lenguaje. Por su parte, los contenidos específicos se repartieron en dos bloques: “Rudimentos de la comunicación” (encuentro 1) y “Creando situaciones para favorecer la interacción: rutinas (encuentro 2), juego (encuentro 3), lectura y uso de pantallas (encuentro 4)”.

En relación con la metodología de trabajo, Elástica toma como inspiración diversos programas de IMP basados en la sociopragmática, como los propuestos por el Centro Hanen (Weitzman et al., 2017) y, como se indicó previamente, introduce particularidades que se fundamentan en el modelo multirreferencial de cambio (Manrique, 2021). En función de lo que desde dicho modelo se plantea, para favorecer el cambio en las prácticas de crianza se emplearon dinámicas provenientes de terapias creativas (CAP), como la Danza Movimiento Terapia (Panhofér, 2005) y el Psicodrama (Manrique, 2023), que propenden la integración entre pensamiento, cuerpo y emoción. A través de ellas se buscó favorecer el aprendizaje vivencial en dos tiempos: El primero, una instancia experiencial, que implica hacer y ver hacer a otras personas (propuestas lúdicas y dramatizaciones); el segundo, una instancia reflexiva, que propone poner en diálogo lo observado y relacionarlo con su vida cotidiana. Las figuras cuidadoras fueron invitadas a experimentar por sí mismas de manera directa cuestiones vinculadas a los contenidos a abordar en la crianza –a través de juegos, dinámicas lúdicas y roleplay–, para luego reflexionar sobre la experiencia de sus hijos e hijas y sobre el

modo en que quienes cuidan podían acompañar esa experiencia infantil.

Cada uno de los encuentros respetó una misma estructura con 5 momentos:

1. Caldeamiento, sensibilización e introducción al tema. Tuvo por objetivo generar un clima propicio para el intercambio grupal a partir del establecimiento de confianza, de escucha y de habilitación para la expresión honesta, y recuperar los conceptos previos –conocer qué sabían y qué pensaban los y las participantes sobre el tema a tratar–.
2. Experiencias lúdicas para propiciar una vivencia vinculada al tema en cuestión. Se realizó, por ejemplo, un juego en duplas que consistió en “seguir el interés” del otro. Una de las personas de la dupla exploraba el espacio siguiendo su interés espontáneo y la otra la observaba e intentaba identificar qué le interesaba y cómo se podía dar cuenta de ello. Posteriormente los roles se invirtieron. Luego de cada juego, se discutió la relación entre la experiencia lúdica y la experiencia de crianza.
3. Roleplay entre las coordinadoras para ilustrar el tema a tratar. Por ejemplo, se representó el intercambio entre madre e hija, mostrando tres formas diferentes de intervenir en el juego infantil. En una de las versiones, la coordinadora que representó a la madre se desempeñó invadiendo el juego de la niña, proporcionándole demasiados estímulos sin darle tiempo a investigar por sí misma. En la segunda, se comportó “enseñando” todo el tiempo y evaluando a la niña, por ejemplo, preguntando los colores o los números. En la tercera versión, quien representó a la madre siguió el interés de la niña, esperando sus tiempos e interviniendo a partir de esa observación. Tanto los juegos como los roleplay se basaron en investigaciones previas sobre el comportamiento de madres con diferentes estilos comunicativos (Resches et. al., 2023).
4. Reflexión final, en la que se recuperó todo aquello que las experiencias lúdicas y de representación observadas suscitaron, para relacionar lo experimentado con las prácticas de crianza.
5. Entrega de regalo para el hogar, vinculado a las habilidades que se buscaba favorecer. Por ejemplo, en un encuentro se regaló un títere fabricado con un guante para promover el juego imaginario con personajes. Al entregarse los regalos se modeló, con otro roleplay entre coordinadoras, los posibles

usos del juguete para lograr los objetivos propuestos en relación con el desarrollo infantil, haciendo hincapié en que lo importante no era el objeto en sí sino el modo de emplearlo y la interacción que suscitaba.

Participantes

Elástica se implementó en el Jardín “Madres del Pueblo”, situado en el barrio Padre Ricciardelli, un barrio urbano marginado ubicado en la periferia de la ciudad de Buenos Aires. Participaron 40 personas cuidadoras principales (35 madres, 5 padres) de niños y niñas de entre 18 y 42 meses de dicha escuela y 7 docentes y operadoras de salud del CESAC 48 (3 docentes y 4 operadoras de salud). Tanto unas como otras participaron en calidad de observadoras participantes, y formaron parte de la muestra.

El dispositivo tuvo una duración de cuatro encuentros consecutivos de dos horas, a lo largo de un mes, y la convocatoria se realizó a través de un comunicado institucional. El 60 % de los y las participantes asistió al total de los encuentros, un 20 % asistió a uno solo, y el otro 20 % a más de uno, pero no a los 4. Cada encuentro tenía unidad en sí mismo, aunque la totalidad también componía un sentido más amplio, que recuperaba e integraba cuestiones abordadas en los otros.

Procedimiento de recolección de información y análisis de resultados

Para el análisis de la implementación del dispositivo se realizaron diarios de campo al finalizar cada uno de los cuatro encuentros y grabaciones de audio de los intercambios finales de cada taller, con autorización de los y las participantes. Sobre este material se aplicó el análisis multirreferenciado (Ardoino, 2005), considerando que la situación de taller constituye un objeto complejo (Morin, 1996) y, como tal, debe ser abordado desde perspectivas diversas. En este caso se elaboraron hipótesis desde una perspectiva instrumental, una social y una psíquica. El procedimiento de análisis se realizó de modo individual desde el encuentro 1 al 4 y luego se llevó a cabo una síntesis de los resultados que es lo que en el trabajo se presenta.

Desde la perspectiva instrumental se enfocó en los procesos cognitivos y en las demandas que las diversas actividades suponían. Se analizó en qué consistía la tarea (Mazza, 2013) de acuerdo al sentido que las y los participantes asignaban a lo que estaban haciendo. Se analizó también el tipo de conocimiento que se puso en juego y la relación que se entabló con él (Edwards, 1997).

Desde la perspectiva psíquica se consideró el correlato emocional de las actividades (Bion, 1980), entendiendo al conocimiento como un vínculo de tolerancia a la frustración. Se atendió a la curiosidad e interés que el dispositivo despertó (Filloux, 2001) y a los mecanismos de identificación y proyección (Laplanche & Pontalis, 1967/2019) que hacen posible los lazos y fenómenos grupales (Kaes, 2010) que tienen lugar en el dispositivo.

Desde la perspectiva social se indagaron las condiciones intersubjetivas y de intercambio que el dispositivo habilitó (Watzlawick et al., 1997), así como el modo en que fueron interpelados las y los participantes (Kerbrat Orecchioni, 1986).

Por último, se aplicó el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967) a las grabaciones de audio de los intercambios finales de cada taller para identificar posibles efectos que tuvo el dispositivo desde la perspectiva de las y los participantes.

Resultados y discusión

Implementación del dispositivo Elástica: el proceso

Para responder al objetivo de caracterizar la implementación del dispositivo Elástica se presentan los resultados del análisis desde cada una de las perspectivas –instrumental, psíquica y social–, en función de la estructura de los encuentros (sus 5 momentos) y no en función de los contenidos abordados. Esta decisión responde al hecho de que, de acuerdo al análisis, fueron los momentos y no los contenidos en sí los aspectos más significativos para comprender la experiencia de las personas participantes.

El dispositivo Elástica desde una perspectiva instrumental

Desde esta perspectiva interesan los procesos cognitivos y las demandas que las distintas actividades supusieron para los y las participantes, según los diversos momentos del encuentro.

En la instancia de caldeamiento se convocaron los conocimientos previos de quienes participaron a partir de preguntas disparadoras. Por ejemplo, en el segundo encuentro, que trató sobre los rudimentos básicos de la comunicación, se intercambió acerca de los intereses de sus hijos e hijas y cómo los identificaban. Se pudo observar el modo en que la iniciativa de compartir de alguna persona animaba al resto a sumarse al relato de experiencias vinculadas a cada tema en cuestión, tanto desde las preocupaciones y dificultades que cada adulto había ido encontrando, como desde lo que consideraban aciertos, como se aprecia en el siguiente fragmento: “Los teníamos abandonados,...

porque yo me iba y los tenía que dejar con la puerta cerrada. Estaba la hermana pero ella tampoco le prestaba mucha atención”.

La tarea, en estos momentos de los encuentros, demanda dos tipos de capacidades: poner en palabras la experiencia personal, producto de la vida cotidiana, y reflexionar sobre las situaciones. Las reflexiones que identificamos entre las y los participantes fueron de dos tipos. Por un lado, relatos que ubicaban las causas de las dificultades en una única fuente: “Yo ahora ya leí varios libros, vi videos y mi hijo menor va mejor que los dos primeros que están con fonaudióloga”. Por otro lado, testimonios en los que se individualizaban factores diversos que participaban en las situaciones y las configuraban, captando su complejidad:

Yo tampoco tengo tiempo para sentarme a jugar con ellos, estoy todo el tiempo haciendo cosas. Pero además mucho no me divierte. Cuando termino todo estoy cansada. Y, además el papá que podría también jugar con ellos, no está nunca.

Podríamos pensar que estos modos de plantear las situaciones y de pensarse en ellas reflejan dos tipos de “epistemologías” (Morin, 1996) presentes en las personas participantes. Una más cercana a la forma de pensar de la epistemología de la simplicidad, como la designa Morin (1996), cuando ubican una causa única para dar cuenta de un fenómeno. La segunda, en cambio, más próxima a la forma de pensar del paradigma de la complejidad, cuando consideran diversas dimensiones presentes en las situaciones. Por otra parte, algunas participantes se identificaban claramente como agentes causales de los hechos que narraban, tomando la responsabilidad completa por lo sucedido, como en el caso de una mamá que relató cómo había perdido a su hija por haber dejado el portón abierto de la casa al salir. La niña se fue caminando por el pasillo de la villa y fue encontrada por una vecina. Otras, en cambio, atribuían lo que les ocurría al azar o a situaciones ajenas a sí mismas. Ambos ejemplos configuran indicios de mayor o menor agenciamiento por parte de las y los participantes.

Otra de las capacidades que constituyeron una demanda en este primer momento del taller, fue la de escuchar a las demás personas participantes y relacionar lo dicho con lo que cada una pensaba o había vivido.

Por otro lado, durante las experiencias lúdicas aparece como forma de conocimiento el uso del cuerpo en movimiento y en acción. La capacidad lúdica que se manifiesta podría ser descripta como la disposición al *como sí*, es decir a la metáfora, a jugar a ser otro que uno mismo; y también como el despliegue de la espontaneidad, del hacer sin juzgar, tal como ocurre, por ejemplo, en un juego que consiste en arrojar objetos imaginarios a sus compañeras y compañeros que están en ronda: “Las participantes ríen al jugar. La mayoría participa y hay

bullicio y un clima alegre. Solo observo 3 personas que se han quedado sentadas mirando al resto”. No todas las que participan intervienen en el juego. Varias de las que se mantienen al margen aluden luego a la vergüenza. Para ellas y ellos, la tarea consiste en observar a quienes juegan. Algunas no terminan de entender el sentido de jugar en el marco del taller y recién lo hacen en la instancia posterior en la que se reflexiona sobre la propuesta y sobre lo que sintieron jugando. Quienes sí participan del juego comparten luego recuerdos de cuando eran infantes, dando a conocer al grupo que el jugar los ha traído a su conciencia. A partir de este disparador, algunas madres reconocen que su propia infancia resulta una fuente de inspiración para jugar con sus hijos o hijas: “Yo juego a comprar y vender, como cuando hacía cuando era chiquita”.

Otro de los procesos que se manifiestan en algunas de estas instancias lúdicas es la inversión de roles. En efecto, muchos juegos en duplas invitan a que una persona participante se ubique en una posición y otra en una diferente –por ejemplo una explora juguetes y la otra interactúa con quien explora–. Claramente uno de los roles remite al lugar del encargado o encargada de la crianza y otro al lugar del niño o niña, pero luego los roles se intercambian. Al ocupar el rol de la niña o el niño, padres y madres identifican las emociones y sensaciones que sus hijos e hijas atraviesan en situaciones similares:

Quando estaba tratando de llamar su atención (señala a su compañera) y ella miraba el celular, me desesperé. Y me di cuenta que es exacto lo que le pasa a mi hija. Ella hace lío o grita ¡Tenía ganas de hacer algo parecido yo también!

En la instancia siguiente, en la que se llevan a cabo los roleplay por parte de las coordinadoras, la tarea de las personas participantes consiste en la expectación. Los comentarios posteriores en el momento de la reflexión final –“Me sentí tal cual esa mamá que ustedes hacían. A mí me pasa lo mismo, estoy todo el tiempo tratando de enseñarle y no la escucho para nada, pobrecita (ríe)”–, permiten inferir que se ponen en juego procesos de identificación con los personajes que se están dramatizando. Ver representadas, de modo explícito, dificultades que encuentran en la vida cotidiana parece favorecer una serie de cuestiones. Por un lado, ayuda a las y los participantes a que puedan identificar con claridad cuál es la propia actitud frente a determinadas situaciones –“Tan preocupada por enseñarle que ni sé qué le divierte”–. Les permite individualizar, también, el efecto que esta actitud tiene sobre el ánimo y el comportamiento infantil –“Lógico que se harte de mí y no me preste atención”–. Además, parece contribuir a que se sientan parte de un colectivo, es decir que no se perciban como culpables ni víctimas, sino que reconozcan que a muchas personas les pasa lo mismo –“Me pasa lo mismo que decía ella, quiero que ya sepa todos los colores, los

números.”-. A la vez, comienzan a identificar algunas condiciones de su existencia que contribuyen con sus modos de ejercer la crianza, como por ejemplo: “Claro, yo quiero que pase de grado, que no repita. Por eso cuando estamos jugando trato de enseñar, para que le vaya bien”.

A partir de la visibilización de estas situaciones, sin juicio sobre ellas, resulta posible compararlas con otras maneras de intervenir con sus hijos e hijas y observar con mayor distancia las actitudes infantiles que otros tipos de crianza pueden favorecer. Algunas personas participantes reconocen, entonces, que los comportamientos de sus hijos e hijas constituyen modos de responder a condiciones que ellas mismas o por su entorno de vida generan:

Yo jugaba en un río muy ancho que no existe más... me trepaba a los árboles y hacíamos que los frutitos eran comidita. Ahora mi hijo está todo el día encerrado, no puede andar como hacía yo; es peligroso... ¿Cómo no se va a aburrir?

El intercambio habilita no solo una comprensión más amplia de los fenómenos, sino también un agenciamiento. Las personas participantes se hacen cargo de su responsabilidad, de la parte que a cada quien le corresponde en el sistema que arman junto con su hijo o hija, pero también de aquellos factores del entorno que contribuyen a generar las condiciones actuales de existencia y que afectan la experiencia infantil: “Es comprensible que estén todo el día con el telefonito, si ni a la plaza pueden ir”.

Esto se opone a ciertos discursos en los que se hace cargo al infante de sus problemas, como cuando se refiere que “es caprichoso” o a su supuesta “forma de ser” como la causante de sus propias actitudes. La reflexión que la conversación promueve cambia lo que Watzlawick et al. (1997) designan como la “puntuación de la secuencia de acciones”. Aquello que atribuían como causa, y que era ubicado en la forma de ser de sus hijos e hijas, se empieza a considerar una consecuencia de una acción de quienes ejercen la crianza como adultos responsables –“Me pide todo el tiempo el celular, pero claro, si yo empecé a dárselo para comer, porque la calma. Porque sino no comía, y ahora sin el celular no puedo conseguir que haga nada”–, o también una consecuencia del entorno, que excede su propia responsabilidad.

En el momento final de reflexión, en el que relacionan lo experimentado con sus experiencias cotidianas de crianza, se observa la necesidad de relatar la manera en que se identificó cada quien con lo observado, o cómo, al jugar, se sintieron del modo en que creen que se sienten sus hijos o hijas.

Todas estas formas de presentación del conocimiento pueden ser caracterizadas como “situacionales” (Edwards, 1997). Interpelan de manera directa a las personas que las portan, quienes se sienten parte

de aquello que conocen. Edwards (1997) encontró que, cuando estas formas se ponen en juego, el vínculo con el conocimiento suele ser de interioridad, es decir, existe capacidad de apropiación. Justamente esta capacidad de apropiación es lo que parece ponerse de manifiesto en los talleres.

El dispositivo Elástica desde una perspectiva psíquica

El análisis de los talleres desde esta perspectiva muestra que se puso en juego permanentemente el proceso psíquico de identificación (Laplanche & Pontalis, 1967/2019) entre participantes y los relatos de otras personas, los cuales les habilitaban a expresar sus propias angustias y preocupaciones en torno al tema discutido. Esto se pudo observar a partir de la asociación temática entre las anécdotas en función del contenido relatado. Las asociaciones también tuvieron lugar a partir de los estados emocionales. El compartir un estado emocional por parte de una persona participante inmediatamente invitaba a otras a hacer algo similar en una suerte de resonancia grupal (Kaes, 2010). Este fenómeno parece estar mostrando también la curiosidad que el dispositivo despertó (Filloux, 2001), acaso favorecida por la cualidad situacional del conocimiento en juego (Edwards, 1997) antes mencionada.

Las emociones que prevalecieron inicialmente en cada encuentro fueron la inhibición y cierta vergüenza, para ir dando lugar paulatinamente a un estado de atención relajada que daba cuenta del interés que la temática suscitaba, evidente en el silencio expectante, las posiciones de los cuerpos dispuestos hacia las coordinadoras y las miradas dirigidas a ellas. Esta atención se extremó en las instancias de representación dramática por parte de las coordinadoras, y también durante los debates entre participantes. En varios momentos inclusive se observaron demostraciones emocionales como ojos humedecidos, agitación de la voz, movimientos involuntarios en los miembros superiores o inferiores, ritmo del habla acelerado o tono de voz aumentado, entre otros, mientras las y los participantes compartían alguna experiencia significativa para ellas y ellos con el grupo.

En las invitaciones a dinámicas de grupo total, que incluían la participación simultánea de todos, se observó, en cambio, un aumento de la excitación, bullicio, agitación, risas y expresión de alegría y diversión. Esta movilización emocional parece haber permitido identificar aspectos que antes estaban invisibilizados. Por ejemplo, tal como expresaron durante las reflexiones finales algunas mamás, pudieron sentir por sí mismas la impotencia que provoca no ser escuchada, o que no presten atención a los propios intereses. A partir de la explicitación de estas emociones, se generaron reflexiones en torno al poco tiempo que podían dedicarles a sus hijos e hijas, así

como al modo en que compartían momentos de juego o rutinas con ellos y ellas.

En estos momentos de los encuentros se observó la expresión de sentimientos de culpa por parte de las personas encargadas de la crianza, lo cual dio lugar a conversaciones acerca de los límites, las propias carencias y las dificultades adultas. Se puso en evidencia la identificación mutua (Laplanche & Pontalis, 1967/2019) entre participantes en relación con la complejidad de sus vidas y el esfuerzo orientado al bienestar de toda su familia. Podríamos pensar que el grupo, en este punto, parece haber funcionado como espejo en el que cada adulto se veía reflejado con sus dificultades y sus intentos de resolverlas. El grupo, entonces, parece haber brindado contención –ejerciendo la capacidad de *reverie* en términos de Bion (1980)–, en el sentido de alojar esas sensaciones de culpa ligadas a las propias limitaciones. En esta dirección van algunos de los testimonios: “Me da tranquilidad al menos saber que no soy la única!” “Me dí cuenta de que no me pasaba solo a mí.” “Yo me sentía una tarada! Pero se vé que tan bruta no debo ser si a tantas personas nos pasó igual.”

El dispositivo Elástica desde una perspectiva social

Si se analiza el taller desde una perspectiva social y se atiende a cómo circuló la comunicación, se puede advertir que, en las instancias de trabajo de grupo total, el dispositivo combinó momentos de centralización de la comunicación en las coordinadoras –quienes transmitían información o daban consignas– con otros en los que la palabra circulaba en forma de una red radial de circuitos múltiples (Anzieu & Martin, 1971). Esto ubica en un lugar de horizontalidad a quienes participaron, cualidad que se vio favorecida por la disposición espacial en círculo. En algunas de las propuestas lúdicas, por su parte, se favoreció el trabajo en duplas de todas las personas participantes en simultáneo. Esta modalidad había sido programada con la intención de preservarlas de la exposición ante todo el grupo, y así parece ser que funcionó, como lo revelaron luego: “Me animaba porque nadie me estaba mirando.” “Cuando vi que todas hacían lo mismo dije ‘bue, ya está’”.

También se observó que en los momentos en los que la comunicación estaba centralizada en las coordinadoras, resultó frecuente que las y los participantes se dirigieran a ellas pidiendo indicaciones precisas sobre qué hacer o cómo comportarse en situaciones muy concretas, del tipo: “si hace caprichos, ¿qué hago?”. Desde la teoría polifónica de la enunciación (Kerbrat Orecchioni, 1986), podríamos comprender lo recién expuesto como un indicio del modo en que quienes participan se ubican a sí mismas y sí mismos en una relación complementaria con las coordinadoras. Efectivamente,

su discurso nos permite inferir que les otorgan a estas últimas la posición de expertas, de quienes se espera una respuesta concreta a preguntas puntuales sobre el modo más favorable de intervenir. Las respuestas de las coordinadoras, por su parte, rompen con estas expectativas, porque si bien transmiten información, no proporcionan soluciones unívocas, sino que más bien abren el tema a los múltiples aspectos involucrados en cada caso.

A su vez las y los participantes fueron interpelados desde la coordinación en tanto que seres falibles que son capaces de revisar sus actitudes y tomar decisiones a partir de la comprensión de las situaciones, y sobre todo capaces de cambiar sus modos de hacer en función de dicha comprensión. Así parecen haberlo interpretado quienes participaron, según lo revelan algunos de sus comentarios: “Si hubiese sabido esto, no lo hacía! Pobrecito mi hijo mayor; ahora tenemos más información!” “Ahora voy a tratar de dedicarle más tiempo!”

Es nuestra hipótesis que el modo en que se interpeló a las personas participantes del taller desde la coordinación –un modo que elude el juicio crítico– puede haber sido uno de los factores que habilitara una mirada compasiva y comprensiva sobre la práctica de crianza, que se manifiesta en testimonios como este: “Como dicen ustedes, yo hice lo que pude, y ahora veo que no estuvo bueno, pero yo no sabía. Ahora voy a probar distinto”. Esta mirada comprensiva parece haber dado lugar a lo que Bion (1980) identifica como *vínculo positivo con el conocimiento*, un vínculo signado por la tolerancia a la frustración. En el taller las y los participantes parecen tolerar la frustración que les provoca la crianza en tanto conocimiento inacabado y siempre perfectible.

Impacto de la intervención en las y los participantes

Los testimonios de las personas encargadas de crianza sobre aquello que les resultó un aporte en los cierres de cada encuentro, fueron categorizados a partir del método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967). La categorización arroja que lo que se valora es la toma de conciencia sobre:

- El modo particular de ejercer la crianza y otros modos posibles de hacerlo:

Me quedé pensando en lo que hicimos la semana pasada de prestar atención a qué le gusta y no marcarle cómo tiene que jugar y me di cuenta de que yo fui muy bruta con mi hijito; ahora con mi nieta puedo probar otras cosas.

Me identifico mucho con esas mamás que ustedes representaron, ¡Es tal cual! Yo soy igual a esa que le prende el celular y le da lo que pide con tal de que deje de gritar.

Después de lo que charlamos me fijé que nunca tengo tiempo para estar con él.

- El modo en que se sienten en relación con la crianza: “Me doy cuenta de que yo me aburro con mi hijo”.
- La relación entre sus modos de actuar y sus emociones: “Muchas veces yo no la dejo porque tengo miedo de que le pase algo”.
- Las dificultades que conllevan algunas de sus intervenciones con sus hijos e hijas basados en creencias equivocadas. Por ejemplo, la creencia de que como eran pequeños y no podían hablar, no había que hablarles, porque no entenderían.
- El vínculo entre las emociones infantiles y sus intervenciones: Pudieron ponerse en el lugar de sus hijos e hijas y se dieron cuenta, por ejemplo, de actitudes que, como padres y madres, podían estar provocándoles frustración, y por tanto comprendieron mejor sus emociones y algunas de sus actitudes que consideraban “molestas” o caprichosas.
- La importancia de ciertos comportamientos, como por ejemplo hablar sobre las acciones que se están realizando junto con el infante: “No sabía que jugando un ratito tan corto podía ayudarlo tanto. Siempre pensé que se necesitaba mucho tiempo; y yo siempre estoy ocupado”.
- Sus necesidades como personas encargadas de la crianza: “Me sirve todo lo que hacemos para la vida misma, porque estoy muy desconectada de mí misma. En el ejercicio de seguir mi propia atención, reconocí cuánto hacía que no hacía eso”.
- Otros desempeños posibles: “Esta bueno esto que mostraron de poder jugar con los broches de la ropa, o con cualquier cosa que tenemos cerca”. “Yo pude usar esto de hablarle a la altura de sus ojos”.

Discusión

El análisis realizado responde a un área de vacancia que trabajos antecedentes han identificado en relación con la falta de descripción

de los dispositivos de intervención que parecen resultar eficaces en afectar las habilidades de crianza de cuidadores (Roberts & Kaiser, 2011). En este sentido el análisis multirreferencial (Ardoino, 2005) de la implementación del dispositivo aporta una comprensión profunda acerca de las actividades realizadas y de los procesos que las y los participantes atraviesan en ellas.

Por otro lado, los testimonios de las personas cuidadoras ponen de manifiesto la eficacia de la intervención, que debe ser ponderada al igual que otras intervenciones teniendo en cuenta su corta duración (Harrington & Hadley, 2024). En relación con esta cuestión, el análisis identifica el empoderamiento de las y los encargados de la crianza, del que otros trabajos ya han dado cuenta (Duyile et al., 2025; Green et al., 2017; Heidlage et al., 2020; Roberts & Kaiser, 2011). En efecto, se observa cómo las dinámicas propuestas potencian, antes que sustituyen, los saberes de las y los propios cuidadores. Podríamos pensar que la cualidad grupal del dispositivo estaría contribuyendo con esta dimensión, favoreciendo la formación de “comunidades de crianza”, tal como lo identificaron otros trabajos (Gross et al., 2018).

Asimismo, al igual que mostraron los resultados de otras investigaciones (Duyile et al., 2025; Girolametto et al., 2007; Maggio, 2020), se observa cómo el dispositivo promovió la toma de conciencia de diversos aspectos que inciden en el andamiaje que las y los cuidadores realizan sobre el desarrollo infantil. Tal como muestra el análisis, a partir de sensaciones y emociones que afloraron en las dinámicas experienciales, se generaron reflexiones en torno al desarrollo infantil y al desempeño en la práctica de crianza que permite potenciar este desarrollo.

Si consideramos el modelo multirreferencial de cambio que sostenía conceptualmente la propuesta (Manrique, 2021), podemos hipotetizar cuál habría sido el proceso de las personas participantes. El haber comprendido los fundamentos de ciertas conductas infantiles y aquello que puede promover el desarrollo favorecería en los adultos a cargo de la crianza un desempeño acorde a dichas concepciones. En términos cognitivos, ello habría facilitado la transformación de algunos de los esquemas de percepción, valoración y acción (Zeichner, 1994) que conforman los modelos mentales (Mevorach & Strauss, 2012) de las y los cuidadores. En relación con el modo en que este proceso tuvo lugar, podríamos pensar que no solo se respetó la lógica que propone el modelo de Trivette et al. (2009), con una introducción al tema, ejemplificación, práctica y reflexión, sino que además se favoreció esa reflexión a través de propuestas que demandaban permanentemente la explicitación de las teorías implícitas (Scheuer & Pozo, 2006) de quienes participaron. La explicitación de estas teorías implícitas parece haber favorecido la reflexión sobre la acción como modo de toma de distancia y vuelta

sobre sí (Manrique & Sanchez Abchi, 2015), que permite tomar conciencia de los propios valores y creencias implicados en las decisiones y acciones. En términos psicosociales, esta explicitación también habría promovido la negociación entre valores diversos que habilitan la creación de categorías que permiten compararse con otras personas (De Freitas & Walshaw, 2016).

Desde la dimensión psíquica del cambio, Elástica parece haber favorecido la tolerancia a las ansiedades persecutorias y depresivas (Bion, 1980) a través de modalidades que permitieron alojarlas y metabolizarlas promoviendo la identificación mutua entre participantes.

Por otro lado, el trabajo también pone en evidencia diferencias en relación con otras IMP diádicas (Harrington & Hadley, 2024), que dan cuenta de aportes originales de Elástica. Particularmente, se destacan como relevantes dos cuestiones. En primer lugar, la experiencia directa como fuente de conocimiento sobre el cual se busca impactar. Elástica incluyó la instancia de presentación del tema, al igual que otras IMP diádicas que procuran conectar con los conocimientos previos (Trivette et al., 2009; Harrington & Hadley, 2024); sin embargo, en lugar de limitarse a conversar sobre el tema, se invitó a experimentar aquello que estaba en juego en cada sesión. La experimentación de las cuestiones abordadas difiere de las introducciones temáticas verbales, ya que lo que se experimenta en el propio cuerpo tiene un alto impacto sensorial y emocional. Tal como indican los reportes de quienes participaron, los juegos propuestos parecen haber contribuido con la toma de consciencia.

Otra de las propuestas originales de Elástica que parece haber resultado de alto impacto es la experiencia de expectación de dramatizaciones realizadas por las investigadoras, como modalidad que permite la visibilización de aspectos de la vida cotidiana. Si bien esta condición es similar a la utilización de videos, recurso empleado con frecuencia en otras IMP, el hecho de que las dramatizaciones fueran en vivo podría haber incidido en efecto significativo que estas instancias generaron, según lo expresado por las y los participantes. En efecto, resulta necesario llevar a cabo nuevas investigaciones para averiguar si el impacto de un video es equiparable al de una representación teatral.

Para concluir, vale aclarar que es necesario realizar estudios sistemáticos que tomen como referentes empíricos los propios intercambios de las personas adultas con los niños y niñas antes y después de la intervención. Por otro lado, el trabajo muestra la importancia de profundizar también en el estudio de la estrategia de promoción del desarrollo que el dispositivo Elástica promovió.

Más allá de estos límites, la investigación aporta dimensiones valiosas que deberían considerarse al momento de realizar el análisis

del impacto de cualquier intervención dirigida a población adulta. Ofrece, también, un marco que podría funcionar como orientación para diseñar e implementar programas focales y modalidades de intervención precisas y originales, que sería pertinente introducir en la planificación de políticas públicas destinadas a la promoción del desarrollo infantil, así como en la formación de agentes educativos, comunitarios y sanitarios que pudieran replicarlas.

Referencias

- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Gedisa.
- Anzieu, D., & Martin, J. (1971). *Dinámica de los grupos pequeños*. Kapelusz.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación*. Novedades Educativas.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós.
- Blanchard Laville, C. (2013). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista del IICE*, 34, 7-28. <https://goo.su/reVgu>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30. <https://doi.org/pzq3>
- Brown, J. A., & Woods, J. J. (2016). Parent-implemented communication intervention: Sequential analysis of triadic relationships. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 115-124. <https://doi.org/f8v92f>
- Collison, B. A., Graham, S. A., Preston, J. L., Rose, M. S., McDonald, S., & Tough, S. (2016). Risk and protective factors for late talking: An epidemiologic investigation. *The journal of Pediatrics*, 172, 168-174. <https://doi.org/f8k3ps>
- De Freitas, E., & Walshaw, M. (2016). *Alternative theoretical frameworks for mathematics education research. Theory meets data*. Springer.
- Durlak, J. A. (2010). The importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section "Implementation research in early childhood education." *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 348-357. <https://doi.org/dsvgzc>
- Duyile, B. E., Becker, R., Papas, K., & Pamphile, S. (2025). Promoting parent-child connectedness: Insights from a parent education training. *Journal of Interprofessional Practice and Collaboration*, 5(2), Article 9. <https://goo.su/qxI5N>
- Edwards, V. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). Fondo de Cultura Económica.
- Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Friedman, M., Woods, J., & Salisbury, C. (2012). Caregiver coaching strategies for early intervention providers: Moving toward operational definitions. *Infants & Young Children*, 25(1), 62-82. <https://doi.org/cwxz8n>

- Geijssel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430. <https://doi.org/fw89r8>
- Girolametto, L., Sussman, F., & Weitzman, E. (2007). Using case study methods to investigate the effects of interactive intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 40(6), 470-492. <https://doi.org/bvjgfw>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Green, J., Pickles, A., Pasco, G., Bedford, R., Wan, M. W., Elsabbagh, M., Slonims, V., Gliga, T., Jones, E., Cheung, C., Charman, T., Johnson, M., & The BASIS team (2017). Randomised trial of a parent-mediated intervention for infants at high risk for autism: Longitudinal outcomes to age 3 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(12), 1287-1382. <https://doi.org/gdskdf>
- Gross, D., Belcher, H. M., Budhathoki, C., Ofonedu, M. E., & Uveges, M. K. (2018). Does parent training format affect treatment engagement? A randomized study of families at social risk. *Journal of Child and Family Studies*, 27(5), 1579-1593. <https://doi.org/gdcw2m>
- Harrington, E. K., & Hadley, P. A. (2024). A brief intervention to teach parents naturalistic language facilitation strategies. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 33(2), 990-1003. <https://doi.org/pzq5>
- Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivette, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R., & Roberts, M. Y. (2020). The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 6-23. <https://doi.org/ggvmd5>
- Ingersoll, B., Wainer, A. L., Berger, N. I., Pickard, K. E., & Bonter, N. (2016). Comparison of a self directed and therapist-assisted telehealth parent-mediated intervention for children with ASD: A pilot RCT. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), 2275-2284. <https://doi.org/ggxhbf>
- Jones, N. A., Ross, H., Lynam, T., Perez, P., & Leitch, A. (2011). Mental models: an interdisciplinary synthesis of theory and methods. *Ecology and Society*, 16(1), 46. <https://doi.org/gdws9p>
- Kaes, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Amorrortu.
- Kasari, C., Lawton, K., Shih, W., Barker, T. V., Landa, R., Lord, C., Orlich, F., King, B., Wetherby, A., & Senturk, D. (2014). Caregiver-mediated

- intervention for low-resourced preschoolers with autism: An RCT. *Pediatrics*, 134(1), e72-e79. <https://doi.org/f5992k>
- Kemp, P., & Turnbull, A. P. (2014). Coaching with parents in early intervention: An interdisciplinary research synthesis. *Infants & Young Children*, 27(4), 305-324. <https://doi.org/pzq6>
- Kerbrat Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Hachette.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (2019). *Diccionario de Psicoanálisis*. Labor. (Obra original publicada en 1967)
- Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2004). The efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay/ disorder: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 924-943. <https://doi.org/fq2zxg>
- Maggio, V. (2020). *Comunicación y lenguaje en la infancia*. Paidós.
- Manrique, M. S. (2021). Condiciones facilitadoras y obstaculizadoras del proceso de cambio. Una mirada multireferencial sobre la formación continua de educadoras docentes y no docentes. *Educere*, 25(82), 761-777. <https://goo.su/Ct8p3>
- Manrique, M. S. (2023). *Alicias a través. Psicodrama para la formación. Transformación en el encuentro*. Publicia; Omniscriptum.
- Manrique, M. S., & Sanchez Abchi, V. (2015). Teacher's practices and mental models. Transformations through reflection on action. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 13-32. <https://doi.org/gk94kg>
- Mazza, D. (2013). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. EUDEBA.
- Mevorach, M., & Strauss, S. (2012). Teacher educators' in-action mental models in different teaching situations. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), 25-41. <https://doi.org/gk94kb>
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Michnick Golinkoff, R. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *The Annual Review of Linguistics*, 3, 285-308. <https://doi.org/gcx7tz>
- Panhofer, H. (2005). *Cuando las palabras no son suficientes. Fundamentos de la Danza Movimiento Terapia (DMT)*. Universidad de Salamanca.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF Editeur.

- Rao, N., Cohrssen, C., Sun, J., Su, Y., & Perlman, M. (2021). Early child development in low-and middle-income countries: Is it what mothers have or what they do that makes a difference to child outcomes? *Advances in Child Development and Behavior*, 61, 255-277. <https://doi.org/pzq7>
- Reilly, S., Wake, M., Ukoumunne, O. C., Bavin, E., Prior, M., Cini, E., Conway, L., Eadie, P., & Bretherton, L. (2010). Predicting language outcomes at 4 years of age: findings from Early Language in Victoria Study. *Pediatrics*, 126(6), e1530-e1537. <https://doi.org/cv9bxb>
- Resches, M., Laguens, A., Aquino, C., & Querejeta, M. (2023). Producción gestual y primer vocabulario en niños y niñas del Área Metropolitana de Buenos Aires. En *Memorias del XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología* Tomo III (pp. 89-93). UBA, Facultad de Psicología.
- Resches, M., Laguens, A., Kohan-Cortada, A., Querejeta, M., DeGrandis, C., & Aquino, C. (2022, 6-9 de septiembre). *Herramientas semióticas y uso de objetos en las interacciones entre adultos/as y niños/as normohablantes y hablantes tardíos. Un estudio preliminar* [Ponencia]. *Xth International Congresson Language Acquisition*, Gerona, España.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), 180-199. <https://doi.org/fr9jk>
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2015). Early intervention for toddlers with language delays: A randomized controlled trial. *Pediatrics*, 135(4), 686-693. <https://doi.org/f7csg2>
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. En A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 3-21). American Psychological Association. <https://doi.org/dczkr5>
- Scheuer, N., & Pozo, J. I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. P. Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375-402). Graó.
- Sone, B. J., Lee, J., & Roberts, M. Y. (2021). Comparing instructional approaches in caregiver-implemented intervention: An interdisciplinary systematic review and meta-analysis. *Journal of Early Intervention*, 43(4), 339-360. <https://doi.org/pzq8>

- Song, L., Spier, E. T., & Tamis-Lemonda, C. S. (2014). Reciprocal influences between maternal language and children's language and cognitive development in low-income families. *Journal of Child Language*, 41(2), 305-326. <https://doi.org/f5v687>
- Tomasello, M. (2011). Language development. En U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 239-257). Blackwell.
- Tomasello, M. (2022). Things are what they do: Katherine Nelson's functional approach to language and cognition. *Journal of Cognition and Development*, 3(1), 5-19. <https://doi.org/cx2x9b>
- Tosh, R., Arnott, W., & Scarinci, N. (2017). Parent-implemented home therapy programmes for speech and language: a systematic review. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 52(3), 253-269. <https://doi.org/qbgs>
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., & O'Herin, C. E. (2009). Characteristics and consequences of adult learning methods and strategies. *Research Brief*, 3(1), 1-33.
- Trotter, Y. D. (2006). Adult learning theories: Impacting professional development programs. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72(2), 8-13.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., & Jackson, D. D. (1997). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.
- Weitzman, E., Girolametto, L., & Drake, L. (2017). Hanen Programs for parents: Parent implemented early language intervention. En R. J. McCauley, M. E. Fey & R. B. Gillam (Eds.), *Treatment of language disorders in children* (2a ed., pp. 27-56). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 9-27). Falmer Press.
- Zuccarini, M., Suttora, C., Bello, A., Aceti, A., Corvaglia, L., Caselli, M. C., Guarini, A., & Sansavini, A. (2020). A parent-implemented language intervention for late talkers: An exploratory study on low-risk preterm and full-term children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 9123. <https://doi.org/m85h>

Contribución de las/os autoras/es (CRediT)

Nombre de las/os autoras/es	Colaboración Académica													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
María Soledad Manrique		x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x
Mariela Resches	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	

1- Administración del proyecto; 2- Adquisición de fondos; 3- Análisis formal; 4- Conceptualización; 5- Curaduría de datos; 6- Escritura – revisión/edición; 7- Investigación; 8- Metodología; 9- Recursos; 10- Redacción – borrador original; 11- Software; 12- Supervisión; 13- Validación; 14- Visualización.

Información adicional

Cómo citar: Manrique, M. S., & Resches, M. (2025). Apuntalar prácticas de crianza a través de un dispositivo de intervención orientado a cuidadores primarios. *Revista IRICE*, 49, e2048. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi49.2048>

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/746/7465386013/7465386013.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

María Soledad Manrique, Mariela Resches

Apuntalar prácticas de crianza a través de un dispositivo de intervención orientado a cuidadores primarios

Supporting parenting practices through an intervention device aimed at primary caregivers

Revista IRICE

núm. 49, e2048, 2025

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

revista@irice-conicet.gov.ar

ISSN-E: 2618-4052

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi49.2048>