



DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA Y
PSICOPEDAGOGÍA

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
ARGENTINA

Rector
Víctor Manuel Fernández

Secretario Académico
Gabriel Limodio

Decano
Marcelo Noël
Secretaria Académica
Claudia Gómez Prieto

Directora
Departamento de Psicología
María Cristina Lamas

Av. Alicia M. de Justo 1500
C.A.B.A.- C1107AFD
Argentina
Tel.: (054) 011-4338-0805
revistapsicologia@uca.edu.ar
www.uca.edu.ar/revistadepsicologia

Journal of Psychology

ISSN 1669-2438

ISSN-electrónico 2469-2050

revista de PSICOLOGÍA

Revista N° 26 - Volumen 13 - Año 2017

COMITÉ EDITOR

Mirtha Susana Ison (*Universidad Aconcagua, Argentina*)
José Eduardo Moreno (*Pontificia Universidad Católica Argentina, Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología, Matemática y Experimental, Argentina*)
Néstor Roselli (*Pontificia Universidad Católica Argentina, Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía, Argentina*)

SECRETARIA EJECUTIVA
Lina Grasso

COLABORADORES CORRECTORES
Mara Buenard
Joaquín Bussi
Manuel Cao
María Celina Mongelo

DIAGRAMACIÓN
Federico Obertello

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICA NACIONAL

María Rosa Caride (*UBA*)
Gustavo Daniel Beláustegui (*UCA*)
José Bonet (*Univ. Favaloro*)
Mario Carretero (*FLACSO, UAM*)
Néstor Costa (*UK, AFIPA*)
Fray Rafael Cúnsulo (*U. Norte Santo Tomás Aquino*)
Orlando D'Adamo (*UB*)
Carlos Díaz Usandivaras (*UB, Inst. Familia*)
Ana Inés di Gianni (*UBA, USAL*)
Roberto Doria Medina (*UBA, UCA*)
Héctor Fernández Álvarez (*AIGLE, UB*)
Horacio A. Ferreyra (*UNCórdoba, UCA*)
Silvia Franchi (*UNLP, UCA*)
Eva Ada Goldenstein Muchinik (*UBA*)
Marina Gómez Prieto (*UCA*)
Ethel Kacero (*UBA*)
Hugo Klappenbach (*UN San Luis*)
Francisco Leocata (*UCA*)
Helena Lunazzi (*UNLP*)
Facundo Manes (*INECO-UCA*)
Miguel Márquez (*ADINEU*)
Bernardo Nante (*USAL, Fundación Vocación Humana*)
Alicia C. de Pereson (*UCA*)
José María Pincemin (*UCA, Paraná*)
Abelardo Félix Pithod (*UN Cuyo-CONICET*)
Janine Puget (*AAPG, Buenos Aires*)
Cecile Rausch Herscovici (*USAL*)
Cristina Richaud de Minzi (*CIIPME-CONICET*)
Martha Verónica Rodríguez (*USAL*)
María Lucrecia Rovaletti (*CONICET, UBA*)
Carla Sacchi (*CIIPME-CONICET*)
Daniel Valdez (*UBA, FLACSO, UAM*)

Stella Maris Vázquez (CONICET, CEFIP)
Alicia Zanotti de Savanti (UCA)

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Luis Ahumada Figueroa (UCValparaiso, Chile)
Amada Ampulia Rueda (UNAM, México)
Cleomar Azevedo (PUC-San Pablo, Brasil)
José Bayo Margalef (U. Barcelona, España)
Ana C. Clérico de Deutsch (PTV, California, EE.UU.)
Cristian Cortés Silva (PUC, Chile)
de Mattos Pires Ferreira, Ma. Elisa (U. FIEO, Brasil)
Luis De Nicolás (U. Deusto, España)
Juan Francisco Díaz Morales (UCM, España)
Bernardo Ferdman (Alliant International U., EE.UU.)
Renata Frank de Verthelyi (Virginia Tech, EE.UU.)
Félix Guillén García (ULPGC, España)
Rafael Gargurevich (UCLovaina, Bélgica)
Pablo Gelsi (UCU, Uruguay)
Fernando González Rey (PUC-Campinas, Brasil)
Dora Isabel Herrera Paredes (U. Lima, Perú)
Rainer Holm-Hadulla (Heidelberg U., Alemania)
Juan Antonio Huertas (UAM, España)
David Jáuregui Camasca (UNMSM, Perú)
Horst Kächele (Ulm U., Alemania)
Juan Antonio León (UAM, España)
Elena Lugo (Comisión de Bioética P.José Kentenich, Schoenstatt)
Carlos Maffi (UP, París, Francia)
Nuria Masjuan (UCU, Uruguay)
María Isidora Mena (PUC, Chile)
Ignacio Montero García-Celay (UAM, España)
Salvatore Parisi (S. Romana Rorschach, Italia)
Pedro R. Portes (U. of Georgia, EE.UU.)
Juan Ignacio Pozo (UAM, España)
Marco Antonio Recuero del Solar (PUC, USACH, Chile)
Alberto Rosa Rivero (UAM, España)
María Rodríguez Moneo (UAM, España)
Juan José Sanguineti (PU della Santa Croce, Italia)
Jorge Serrano (UCLovaina, Bélgica)
María Tamashiro Sakuda (PUCP, Perú)
Antonio Tena Suck (U. Iberoamericana, México)
Lilia Urrutia de Palacios (USMA, Panamá)
Orlando Villegas (Clinica Southest, Michigan, EE.UU.)

La Revista de Psicología, de periodicidad semestral, publica resultados de investigaciones empíricas en las diferentes áreas de la psicología y ciencias afines. También acepta trabajos teóricos y de revisión temática.

Dentro del necesario pluralismo científico, el objetivo de la revista es promover un saber integrado, no reduccionista, centrado en la dignidad de la persona como ser único e irrepetible, y comprometido con la comunidad de la que forma parte.

El contenido de la Revista está dirigido a especialistas, investigadores, docentes universitarios, estudiantes de grado y posgrado.

Los autores de los artículos publicados en el presente número ceden sus derechos a la editorial, en forma no exclusiva, para que incorpore la versión digital de los mismos al Repositorio Institucional de la Universidad Católica Argentina como así también a otras bases de datos que considere de relevancia académica.

Las opiniones y el contenido de los artículos publicados en la Revista de Psicología son exclusiva responsabilidad de los autores.

revista de
PSICOLOGÍA

Incluida en la base de datos EBSCO el 29 de septiembre de 2005 en cumplimiento de los parámetros y calidad editorial.
Indexada en Latindex el 27 de diciembre de 2007.
Indexada en el Núcleo Básico de Revistas Científicas el 9 de mayo de 2017.

SUMARIO

ARTÍCULOS

- Intervención en el cyberbulling: Evaluación del Caso Ana**
GARAIGORDOBIL, M.; MARTÍNEZ, V. 7
- El Síndrome de la atención hipersolicitada**
MAFFI, C. 19
- Revisión crítica de los postulados del Lenguaje integral y de la Psicogénesis de la escritura**
BORZONE, A.; LACUNZA, M. 29
- La Cohabitation norme-autonomie dans l'accompagnement des personnes âgées par les aides à domicile: le tout paradoxal**
DISQUAY-PÉROT, S.; COCAMDEAU-BELLANGER, L.; EGIDO-PORTELA, A. 45
- Análisis de Factores Psicológicos en Pacientes Obesos: Estudio Pre y Post Tratamiento**
GONZÁLEZ DI MURA, M. V.; CASARI, L.; GONZÁLEZ PANCHER, R. J.; VEGA, M. R. 55
- Riesgo y arrepentimiento en la toma de decisiones: rol de la perspectiva de tiempo futuro y el contenido de la meta**
FERNÁNDEZ, H.; MACBETH, G. 65
- RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA**
- Christian Staerklé et Fabrizio Butera (éds).
Conflits Constructifs, Conflits Destructifs. Regards Psychosociaux.
Lausanne: Antipodes, 2017.**
PERALTA, N. S. 77
- Aldo Ferreres & Valeria Abusamra (eds). Neurociencia y educación.
Buenos Aires: Paidós, Biblioteca Fundamental de la Educación.
Debatir y proyectar la educación, 2016.**
ASCHIERO, M. B. 83

Intervención en el cyberbullying: Evaluación del Caso Ana

Intervention in cyberbullying: Assessment of Ana's case

Garaigordobil, M. *
Martínez, V. **

Resumen

El estudio realizado tuvo como objetivos: (1) Evaluar el nivel de bullying/cyberbullying en una estudiante con alto nivel de conductas de cibervictimización; (2) Implementar un programa “Cyberprogram 2.0” para prevenir/reducir el cyberbullying; y (3) Evaluar los efectos del programa en la disminución de la cibervictimización y en otras variables socioemocionales de esta adolescente. El diseño de la investigación fue cuasi-experimental de caso único. Al inicio del curso escolar se administró una evaluación pretest, aplicando el test Cyberbullying, un screening de acoso entre iguales (Garaigordobil, 2013) junto con otros instrumentos para medir variables socioemocionales (conducta social, estrategias de resolución de conflictos, autoestima, empatía). Posteriormente, se administró Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a) un programa grupal que consistió en realizar una sesión de intervención semanal de una hora de

duración durante un curso escolar. Finalmente, se llevó a cabo la evaluación posttest administrando la misma batería de evaluación que en el pretest. Los resultados mostraron que Ana, después de participar en Cyberprogram 2.0 disminuyó relevantemente las conductas de cibervictimización que sufría; su percepción de la violencia física, verbal y mediante las TIC entre el alumnado; sus conductas de agresividad premeditada; sus conductas de dominancia social; y el uso de estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos. Además, Ana aumentó su autoestima, el uso de estrategias de resolución de conflictos cooperativas y su nivel de empatía. El estudio evidencia la eficacia de un programa de intervención grupal en la reducción de la violencia entre iguales.

Palabras clave: bullying; cyberbullying; adolescencia, empatía; Cyberprogram 2.0.

Abstract

The study had the following goals: (1) To assess the level of bullying/cyberbullying in a student

* Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco. España. Correspondencia: maite.garaigordobil@ehu.eus

** Universidad Isabel I. España

Agradecimientos: Estudio financiado por el la Universidad del País Vasco (PPG17/31)

Fecha de recepción: 02 de agosto de 2017 - Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2017

with a high level of cybervictimization behaviors; (2) To implement a program to prevent/reduce cyberbullying "Cyberprogram 2.0"; and (3) To assess the effects of the program on the reduction of this adolescent's cybervictimization and other socio-emotional variables. The research design was a quasi-experimental single-case study. At the beginning of the school year, a pretest assessment was performed, applying the Cyberbullying test, a screening of peer harassment (Garaigordobil, 2013) with other instruments to measure different socio-emotional variables (social behavior, conflict-resolution strategies, self-esteem, empathy). Subsequently, we administered the Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a) a group program that consists of one weekly one-hour intervention session for an entire school year. Finally, the posttest assessment was conducted by administering the same assessment battery as at pretest. Results showed that, after participating in the Cyberprogram 2.0, the cybervictimization behavior Ana suffered decreased significantly, as did her perception of physical, verbal, and ICT violence among her classmates, her premeditated aggressive behaviors, her social dominance behaviors, and the use of aggressive strategies as a conflict resolution technique. In addition, Ana increased her self-esteem, the use of cooperative conflict resolution strategies, and her level of empathy. The study shows the effectiveness of a group intervention program to reduce peer violence.

Key words: bullying; cyberbullying; adolescence, empathy; Cyberprogram 2.0.

Introducción

El bullying es una forma específica de violencia escolar, donde uno o varios agresores intencionalmente causan dolor, acosan y someten reiteradamente a otro compañero. Cuando hablamos de bullying hacemos referencia a la existencia de una víctima indefensa, acosada por uno o varios compañeros, que realizan diversos

tipos de conductas agresivas cara-a-cara hacia la víctima (conductas agresivas físicas contra el cuerpo de la víctima o sus propiedades, conductas agresivas verbales, conductas de exclusión social...), es violencia mantenida física y mental, hay intencionalidad de hacer daño por parte de los agresores, crueldad de hacer sufrir a la víctima, suele haber una desigualdad de poder entre la víctima y los agresores (física, verbal o psicológica), y estas conductas agresivas se repiten con frecuencia (no es una agresión puntual), existe una relación de dominio-sumisión del agresor/es hacia la víctima que se mantiene en el tiempo. Además, la agresión no solo produce dolor en el momento que se produce, sino de forma sostenida por las expectativas que tiene la víctima de futuros ataques (Garaigordobil, 2017a).

En la actualidad se observan otras formas de bullying como es el cyberbullying que consiste en utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), principalmente Internet y el móvil, para ejercer acoso a otros iguales. Cuando hablamos de cyberbullying ¿A qué tipo de conductas nos referimos? ¿Qué conductas realizan los ciberagresores? Por ejemplo, envían mensajes a través del móvil o del correo electrónico amenazantes, intimidatorios o insultantes, desvalorizantes (por ejemplo, eres feo y gordo, todos te odian, deberías morir, ten cuidado que te vamos a machacar...); Hacen llamadas de teléfono anónimas para atemorizar a la víctima, o llamadas amenazantes, intimidatorias, llamadas para insultar y desvalorizar a la víctima; Manipulan fotografías para ridiculizar o crear una imagen falsa de la víctima que luego distribuyen por móvil o internet; Excluyen, aislan a la víctima de las redes sociales, no le dejan participar en grupos como Facebook, Whatsapp, Instagram...; Roban la contraseña de la víctima, la cambian para que la víctima no pueda entrar en su correo o en sus cuentas online, leen sus mensajes, violan su intimidad, o suplantan la identidad de la víctima (por ejemplo, enviando mensajes agresivos a sus contactos para que se enfaden con la víctima); Provocan a la víctima para conseguir una reacción violenta de la víctima que luego denuncian para

que el administrador de la web le impida acceder a ese servicio; Crean un perfil o espacio falso en nombre de la víctima, donde hace demandas explícitas de contactos sexuales...; Le dan de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios web para que luego sea víctima de spam...; Difunden mentiras de esa persona para perjudicarla (falsos rumores, difamaciones...); Difunden información secreta o embarazosa de la víctima y que la víctima no desea desvelar; Denigran o hablan mal de la persona en una web, en el blog personal...; Dan una paliza o colocan a la víctima en una situación humillante, lo graban con el móvil y difunden el vídeo vía móvil, correo electrónico, lo suben a YouTube, a redes sociales, a páginas web... El bullying en todas sus modalidades es una conducta cruel, que genera gran sufrimiento a la víctima y que tiene graves consecuencias para todos los implicados.

La progresiva concienciación sobre la relevancia que tienen las agresiones en contextos escolares, enfatizada por los medios de comunicación (TV, prensa, radio...) a raíz de hechos graves, como los suicidios consecuencia de sufrir acoso por parte de los compañeros, obliga a todos los implicados en la educación a intervenir, tanto en la prevención como en el afrontamiento de las situaciones de acoso escolar, cuando éstas se producen (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Los estudios de prevalencia muestran que el bullying/cyberbullying es un problema relevante (Garaigordobil, 2013, 2015, 2017a). La violencia entre iguales tiene consecuencias muy perniciosas para todos los implicados, aunque los efectos más graves se evidencian en las víctimas (ansiedad, depresión, estrés postraumático...) (Garaigordobil, 2011, 2017a). Como consecuencia de esta situación, en los últimos años se han incrementado las investigaciones que analizan la violencia entre iguales y se han elaborado instrumentos de evaluación (Álvarez-García, Dobarro, y Nuñez, 2015; Álvarez-García, Barreiro-Collazo, Nuñez, y Dobarro, 2016; Buelga, Cava, y Musitu, 2012; Lam y Li, 2013; Olweus, 2007; Piñuel y Oñate, 2006; Stewart, Drescher, Maack, Ebesutani, y Young, 2014), y propuestas de prevención e

intervención (Aftab, 2006; Cerezo, Calvo, y Sánchez, 2011; Chaux, Velásquez, Schultze-Krumbholz, y Scheithauer 2016; Mestre, Tur, Samper, y Malonda, 2012; Monjas y Avilés, 2006; Olweus et al., 2007).

Sin embargo, es importante señalar que los resultados de los programas antibullying son inconsistentes. En este sentido algunos metaanálisis discrepan sobre la efectividad de los mismos, por ejemplo, Ferguson, San Miguel, Kilburn, y Sánchez (2007) concluyeron que los programas antibullying generan pocos efectos en los participantes jóvenes, mientras el metaanálisis de Ttofi y Farrington (2011) evidenció que los programas antibullying aplicados en la escuela son efectivos.

El presente trabajo forma parte de una línea de investigación en la que se ha evaluado el efecto de Cyberprogram 2.0, un programa de intervención para prevenir el cyberbullying (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014ab, 2015ab, 2016; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrera, 2017). Con esta contextualización, el estudio realizado tuvo como objetivos: (1) Evaluar el nivel de bullying/cyberbullying en una estudiante con alto nivel de conductas de cibervictimización; (2) Implementar un programa "Cyberprogram 2.0" para prevenir/reducir el cyberbullying; y (3) Evaluar los efectos del programa en la disminución de la cibervictimización y en otras variables socioemocionales de esta adolescente. Con estos objetivos se formulan dos hipótesis: (1) El programa disminuirá las conductas agresivas (bullying, cyberbullying, agresividad impulsiva y premeditada, estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos...); y (2) El programa aumentará las conductas sociales positivas (conductas de conformidad social, de ayuda-colaboración, de seguridad-firmeza, de liderazgo prosocial), y factores emocionales (autoestima y empatía) que inhiben la conducta violenta.

Método

Participantes

Es un estudio de caso único con una adolescente de 14 años con un alto nivel de cibervictimización. En concreto Ana ha sufrido en el último año 2 conductas de cyberbullying algunas veces “mensajes ofensivos/insultantes por correo y móvil”, “difamación, diciendo mentiras para desprestigiarla”, y 13 conductas bastantes veces “llamadas ofensivas/insultantes”, “*happy slapping*”, “difusión de vídeos o fotos comprometidas”, “fotos robadas en lugares íntimos y difusión de las mismas”, “llamadas anónimas para asustarle”, “mensajes o llamadas para chantajearla”, “acoso sexual”, “suplantación de identidad”, “robo de la contraseña”, “manipulación de fotos y difusión”, “aislamiento en redes sociales”, “chantaje para obligarla a hacer algo” y “amenazas de muerte”. Ha sentido por estas conductas deseos de venganza y rencor, y nunca ha hecho nada al respecto. Ana estudia 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria, en un centro público. Los padres tienen estudios de Bachiller (hasta 18 años), el padre está jubilado y la madre trabaja en casa. En el cuestionario de identificación socio-demográfica, Ana informa que en el último año ha solicitado consulta a un psicólogo por problemas relacionados con el consumo de drogas.

Instrumentos

Para medir las variables objeto de estudio, antes y después de aplicar Cyberprogram 2.0, a Ana le administraron 7 instrumentos de evaluación (ver Figura 1).

Procedimiento

Este trabajo se contextualiza dentro de una investigación experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo de control en la que se ha validado Cyberprogram 2.0. No obstante, el trabajo que

se presenta en este artículo se centra en el análisis del cambio en una adolescente que ha participado en un programa aplicado a un grupo compuesto por 20 estudiantes. Por consiguiente, el diseño de este estudio fue un diseño de caso único con medidas repetidas pretest-postest. Tras la selección del centro educativo y después de solicitar el consentimiento informado a los padres y a la adolescente, en primer lugar, al inicio del curso escolar se administró una evaluación pretest (ver Figura 1).

En segundo lugar, se administró Cyberprogram 2.0 un programa grupal de intervención para prevenir/reducir el cyberbullying (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a) que se configura con actividades que tienen como finalidad prevenir y/o intervenir en situaciones de acoso presencial y tecnológico. La intervención ha consistido en la realización de una sesión semanal de 1 hora de duración durante un curso escolar, y fue llevada a cabo por un miembro del equipo investigador. En la validación experimental del programa, Cyberprogram 2.0 se administró a 93 adolescentes experimentales, de 13 a 15 años, que cursaban 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Al finalizar el curso escolar, se llevó a cabo la evaluación postest administrando la misma batería que en el pretest. El estudio fue evaluado favorablemente por el comité de ética de la Universidad del País Vasco (CEISH/112/2012).

El programa de intervención

Las actividades del programa tienen 4 objetivos: (1) Identificar y conceptualizar bullying/cyberbullying, y los tres roles implicados; (2) Analizar las consecuencias del bullying/cyberbullying para víctimas, agresores y observadores, potenciando la capacidad crítica y de denuncia ante el conocimiento de estas actuaciones; (3) Desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y reducir conductas de bullying/cyberbullying; y (4) Otros objetivos transversales como desarrollar la capacidad de empatía, la escucha activa, habilidades sociales, la resolución pacífica de conflictos, la tolerancia y respeto hacia los demás... El programa

Instrumentos	Variables evaluadas	Tarea	Datos Psicométricos
Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales (Garaigordobil, 2013)	<i>Bullying y Cyberbullying:</i> Victimización Agresión Observación	Informar si ha sufrido, realizado y visto las conductas de bullying (conductas agresivas físicas, verbales, sociales y psicológicas) y 15 conductas de cyberbullying en el último año con una escala Likert de 0 a 3	Bullying: Fiabilidad: total ($\alpha = .81$), victimización ($\alpha = .70$), agresión ($\alpha = .71$), observación ($\alpha = .80$). Cyberbullying: Fiabilidad total ($\alpha = .91$), cibervictimización ($\alpha = .82$), ciberagresión ($\alpha = .91$) y ciberobservación ($\alpha = .87$). AFE: Estructura configurada por 3 factores (víctimas, agresores, observadores en ambas escalas que explican respectivamente el 57,89% y 40,15% de la varianza.
CUVE-R. Cuestionario de violencia escolar revisado (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez, y Dobarro, 2011)	<i>Frecuencia de diferentes tipos de violencia escolar:</i> Violencia del profesorado hacia el alumnado. Violencia física del alumnado. Violencia verbal del alumnado. Disrupción en el aula. Exclusión social. Violencia a través de las TIC	31 afirmaciones que se refieren a conductas de acoso presencial y a través de las TIC y deben indicar la frecuencia con la que observan que suceden valorando esta frecuencia con una escala de 1 a 5	Fiabilidad: ($\alpha = .92$) Validez: Análisis factoriales confirmatorios evidencian los seis factores.
CAPAI-A. Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes (Andreu, 2010)	<i>Agresividad:</i> Impulsiva Premeditada	24 afirmaciones sobre formas de pensar, sentir o actuar que deben autoaplicarse e informar del grado de acuerdo al contenido en una escala 1-5	Fiabilidad : Agresividad premeditada ($\alpha = .83$); Agresividad impulsiva ($\alpha = .82$). Validez Convergente: correlaciones significativas entre impulsividad y agresividad reactiva; agresividad premeditada y agresividad proactiva
AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (Moraleda, González y García Gallo, 1998/2004)	<i>Conductas Sociales:</i> Conformidad social Ayuda-Colaboración Seguridad-Firmeza Liderazgo prosocial Agresividad Dominancia Apatía-Retraitamiento Ansiedad social	71 afirmaciones sobre conductas sociales positivas y negativas que deben autoaplicarse e informar en qué medida realizan las conductas descritas con una escala 1-7	Fiabilidad: Conductas Positivas ($\alpha = .75$); Conductas Negativas ($\alpha = .85$). Validez criterial: adaptación social. Validez convergente: análisis correlacional entre las puntuaciones de Criterial Socialización de la BAS
RS. Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965)	<i>Autoestima:</i> Sentimientos globales de autovaloración	10 afirmaciones sobre autovaloración que deben autoaplicarse e informar del grado de acuerdo con una escala 1-4	Fiabilidad: ($\alpha = .74$). Validez: Medida unidimensional de la autoestima comprobada en numerosos estudios
CONFLICTALK. Cuestionario para medir los estilos de mensaje en el manejo del conflicto (Kimsey y Fuller, 2003)	<i>Estilos de afrontamiento del conflicto:</i> Enfocado al problema (cooperativo) Enfocado en los otros (evitativo) Enfocado en sí mismo (agresivo)	18 afirmaciones sobre formas de resolver conflictos. Deben puntuar cada frase en una escala de 1 a 5 ("nunca digo cosas como esa" / "casi siempre digo cosas como esas")	Fiabilidad: Resolución orientada al problema ($\alpha = .87$); hacia uno mismo ($\alpha = .81$); hacia los otros ($\alpha = .63$). Validez: correlaciones positivas entre habilidades de comunicación y resolución cooperativa; y correlaciones negativas con resolución agresiva y evitativa.
IECA. Escala de activación empática (Bryant, 1982)	Empatía	22 afirmaciones sobre conductas y sentimientos empáticos que deben autoaplicarse e informar el grado de acuerdo en una escala 1-7	Fiabilidad: ($\alpha = .68$) y ($\alpha = .79$). Validez: correlaciones positivas con empatía de otras escalas y negativas con conducta antisocial

Figura 1. Instrumentos de evaluación pretest-postests

se compone de 25 actividades distribuidas en tres módulos: (1) Conceptualización e identificación de roles; (2) Consecuencias, derechos y responsabilidades; y (3) Estrategias de afrontamiento.

Un ejemplo de actividad del programa es “*Respondiendo a los agresores*”. Primero se proyecta un vídeo (Ficcio-n, 2009), que muestra la historia de un grupo de adolescentes que propinan una brutal paliza a un adolescente, que como resultado de la misma debe ser hospitalizado. El ataque es filmado con el móvil y subido a YouTube. En este vídeo un adolescente sufre un ataque de “*happy slapping*” realizado por Roy, el agresor, y su pandilla de apoyo. Tras visionar el vídeo, se forman equipos de 5 personas que debaten si los agresores deben ser castigados y lo que se debe hacer para erradicar su conducta agresiva. Para ello, cada equipo registrará las respuestas que vayan enumerando sus miembros. Posteriormente, rotativamente cada equipo selecciona por consenso la forma más eficaz y constructiva de penalizar al agresor/es y dramatiza una escena mostrando en la representación la forma de resolución seleccionada. Después de las representaciones, en gran grupo, sentados en el suelo en posición circular, se comentan las respuestas de cada equipo y se abre un debate en el que se analizan “pros y contras” de las respuestas propuestas por los equipos clarificando cuáles son las más eficaces para inhibir las conductas agresivas de los perpetradores.

La aplicación del programa consiste en la realización de 1 sesión de intervención semanal de una hora de duración, dirigida por un adulto con formación psicopedagógica. Las sesiones comienzan con los miembros de grupo sentados en el suelo en posición circular. El adulto explica la actividad, sus objetivos..., y los participantes desarrollan la acción. Posteriormente, se abre una fase de discusión y reflexión guiada por el adulto. El adulto fomenta la reflexión crítica, mediante la formulación de preguntas. Todas las sesiones se configuran siguiendo este esquema. El programa utiliza diversas técnicas de dinámicas de grupo que tienen como finalidad estimular el desarrollo de la actividad y el debate: role-playing, torbellino de

ideas, estudio de casos, discusión guiada mediante la formulación de preguntas...

Resultados

En primer lugar, se obtuvieron las puntuaciones directas en todas las variables objeto de estudio evaluadas con los instrumentos aplicados en la fase pretest. Estas puntuaciones fueron posteriormente transformadas en puntuaciones percentiles tomando como referencia los baremos elaborados para cada instrumento con una muestra de tipificación de 176 adolescentes del mismo nivel de edad. Posteriormente, se realizó el mismo proceso con los datos recogidos en la evaluación postest, y se compararon los cambios pretest-postest en las puntuaciones percentiles de todas las variables medidas. Los resultados (puntuaciones percentiles) obtenidos por Ana en la fase pretest y postest se presentan en la Tabla 1 y en las Figuras 2 y 3.

Los resultados de Ana en la fase pretest y postest, que evidencian el cambio que se ha producido en ella por efecto del programa de intervención (Cyberprogram 2.0), ponen de relieve que Ana:

- (1) En Bullying, en la fase pretest y postest tuvo puntuaciones promedio en los 3 roles (víctima, agresor, observador).
- (2) En cyberbullying, en la fase pretest tenía puntuaciones muy altas en cibervictimización (centil 99), y promedio en cibera-gresión y ciberobservación, mientras que en la fase postest disminuyó significativamente en cibervictimización (centil 1), lo que confirmó la eficacia del programa en la disminución de las conductas de cyberbullying que Ana había sufrido.
- (3) En diversos tipos de violencia escolar, en la fase pretest Ana tenía un alto nivel de percepción de distintos tipos de violencia en su centro (del profesor al alumno, violencia física, verbal y a través de las TIC entre alumnado) (centiles entre 85 y 97), mientras que en la fase postest únicamente seguía evidenciándose una puntuación muy elevada

en percepción de la violencia del profesor al alumno, aunque la violencia física y verbal entre el alumnado se mantenía en niveles ligeramente altos. Estos resultados muestran una reducción de la percepción de la violencia física y verbal entre el alumnado y una disminución relevante de las conductas violentas mediante TIC.

- (4) En agresividad impulsiva y premeditada, en la fase pretest Ana mostraba una puntuación promedio en la primera (centil 70) y muy alta en la segunda (centil 90), mientras que en la fase posttest, la agresividad impulsiva se mantenía en nivel promedio (centil 75), y la premeditada pasó a un nivel promedio-bajo (centil 37), lo que representa una reducción significativa de sus conductas de agresividad premeditada.
- (5) En conductas sociales positivas, en la fase pretest se observan puntuaciones bajas en conductas de ayuda-colaboración (centil 19), que en el posttest permanecen más o menos similares (centil 14), mientras que el resto de las conductas sociales positivas (conformidad social, seguridad-firmeza, liderazgo) se mantienen dentro del promedio en ambas fases de la evaluación.
- (6) En conductas sociales negativas, en la fase pretest Ana tuvo puntuaciones altas en conductas de agresividad-terquedad (centil 88) y dominancia (centil 90), mientras que en la fase posttest las agresivas se reducen algo (centil 80) y las de dominancia se reducen muy significativamente mostrando un nivel promedio (centil 50).
- (7) En autoestima, de un nivel promedio en el pretest (centil 50), pasa a un nivel alto en el posttest (centil 90), lo que evidencia una mejora de la autoestima.
- (8) En estrategias de resolución de conflictos, en el pretest Ana muestra puntuaciones elevadas en uso de estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos (centil 85) que disminuyen muy significativamente en la fase posttest (centil 25); mientras que el uso de estrategias de resolución cooperativas

aumenta desde la fase pretest (centil 1) al posttest (centil 50).

- (9) La capacidad de empatía, en el pretest está en un nivel muy bajo (centil 19) mientras que en el posttest aumenta de forma relevante a un nivel promedio (centil 60).

Tabla 1
Puntuaciones percentiles en las fases pretest y posttest en las variables evaluadas

	Pretest	Posttest
Cyberbullying Screening		
Bullying Víctima	60	60
Bullying Agresor	55	55
Bullying Observador	50	75
Cibervíctima	99	1
Ciberagresor	75	1
Ciberobservador	75	65
Violencia Escolar		
Del profesorado al alumnado	95	90
Violencia física alumnado	95	83
Violencia verbal alumnado	85	80
Exclusión social	10	75
Disrupción en el aula	80	80
Violencia TIC	97	72
Agresividad		
Agresividad Impulsiva	70	75
Agresividad Premeditada	90	37
Conducta Social		
Conformidad social	45	35
Ayuda-Colaboración	19	14
Seguridad-Firmeza	75	20
Liderazgo	70	45
Agresividad-Terquedad	88	80
Dominancia	90	50
Apatía-Retraitamiento	15	20
Ansiedad social	1	1
Autoestima		
Nivel de Autoestima	50	90
Estrategias Resolución Conflictos		
Cooperativas	1	50
Agresivas	85	25
Pasivas	35	25
Empatía		
Capacidad de Empatía	19	60

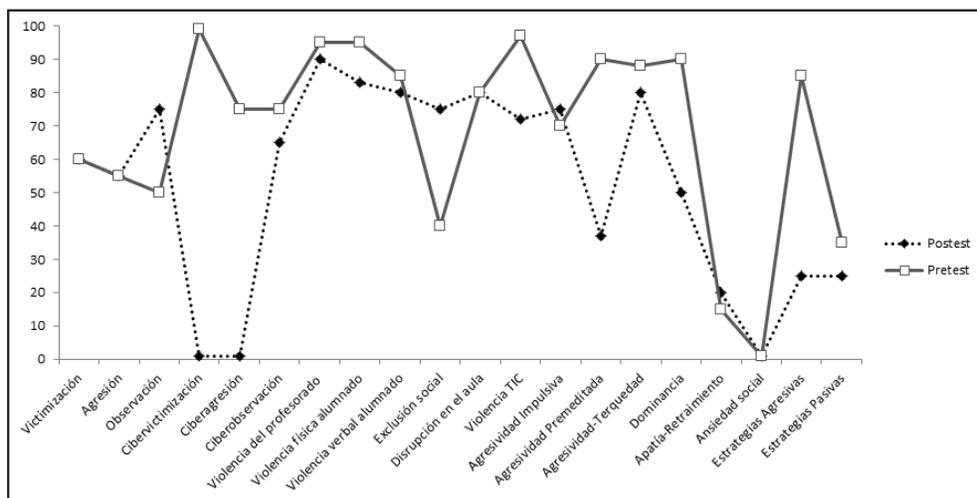


Figura 2. Representación de las puntuaciones percentiles en las fases pretest y posttest en las variables negativas

Discusión

El estudio tuvo como objetivo evaluar los efectos de un programa de prevención/intervención grupal en una adolescente cibervictimizada. Los resultados han confirmado que participar en el programa Cyberprogram 2.0 aplicado de forma grupal ejerció un efecto muy positivo en Ana ya que disminuyeron las conductas de cibervictimización (conductas de acoso utilizando las TIC, por ejemplo, robo de contraseña, difamación, envío de mensajes insultantes, amenazantes vía móvil o Internet...), la percepción de la violencia física, verbal y mediante las TIC entre el alumnado, la agresividad premeditada, las conductas de dominancia (tendencia a dominar a los demás para conseguir el propio provecho; tendencia a competir), y el uso de estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos (estrategias centradas en uno mismo, en hacer que las cosas se hagan según su criterio, actuando de forma agresiva y autoritaria). Además, aumentó significativamente el uso de estrategias de resolución de conflictos basadas en el diálogo y la cooperación, su autoestima (sentimientos de autovaloración) y

su capacidad de empatía (capacidad cognitiva/afectiva de hacerse cargo de los estados emocionales de otros seres humanos). Estos resultados confirman la hipótesis 1, y parcialmente la hipótesis 2.

Los resultados han puesto de relieve el positivo efecto que puede tener un programa grupal, que potencia la empatía con la víctima y el análisis de las consecuencias del bullying/cyberbullying para todos los implicados, sobre una adolescente con un alto nivel de cibervictimización, y apuntan en la dirección de otros programas antibullying (Cerezo et al., 2011; Chaux et al., 2016; Mestre et al., 2012; Monjas y Avilés, 2006; Olweus et al., 2007) que han confirmado efectos positivos de las intervenciones antibullying (ver Garaigordobil 2017b).

No obstante, cabe enfatizar que la única manera de combatir el bullying en todas sus formas de expresión es la cooperación entre todos los implicados: profesores, padres, estudiantes... La intervención debe plantearse en 4 niveles: (1) Institucional, es decir, todo el centro educativo debe estar implicado; (2) Familiar, ya que es fundamental la participación de los padres en el

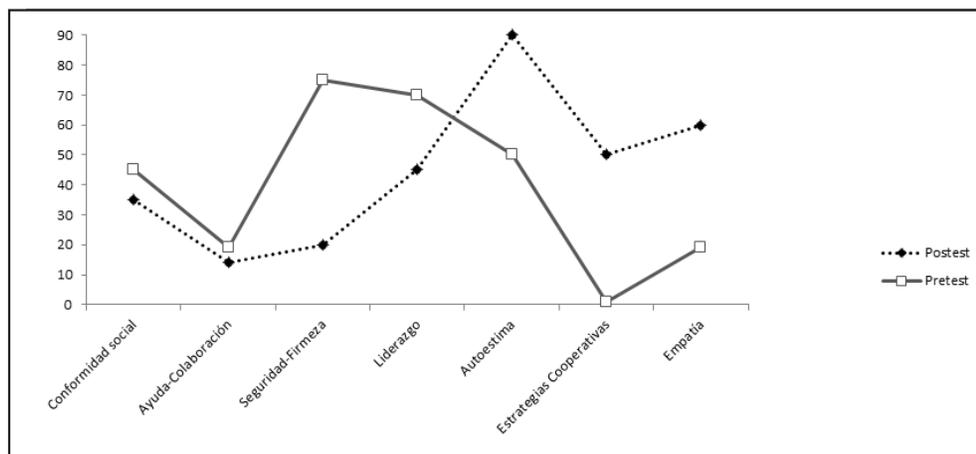


Figura 3. Representación de las puntuaciones percentiles en las fases pretest y posttest en las variables positivas

proceso, informando de los resultados de las evaluaciones que se llevan a cabo en el centro y solicitando su colaboración y seguimiento cuando se producen incidentes; (3) Grupal, con el grupo-clase en su conjunto llevando a cabo programas de intervención socio-emocional y antibullying; e (4) Individual, con el agresor y con la víctima (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

El estudio evidencia la eficacia de un programa de intervención grupal en la reducción de la cibervictimización. El programa aplicado en este estudio, Cyberprogram 2.0 ha sido validado experimentalmente con un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-posttest y grupos de control, habiendo demostrado sus positivos efectos en diversas variables conductuales, cognitivas y emocionales del desarrollo de los adolescentes. En concreto evaluaciones previas relacionadas con la validación del programa han mostrado su capacidad para aumentar conductas sociales positivas (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014b), disminuir la victimización y la perpetración de bullying/cyberbullying, aumentar la empatía (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015a), la capacidad para

resolver conflictos constructivamente, la autoestima (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015b), así como disminuir diversos tipos de violencia escolar y la agresividad impulsiva-premeditada (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2016). Los resultados tanto a nivel grupal como individual enfatizan la importancia de implementar este tipo de programas de forma sistemática como medio de prevención del acoso en todas sus modalidades.

Entre las limitaciones de la investigación cabe destacar el uso de autoinformes con el sesgo de deseabilidad que implican. Por consiguiente, futuros estudios deberían incorporar la evaluación de padres, profesores y/o iguales, así como medidas basadas en la observación de la conducta. El trabajo aporta una herramienta de prevención e intervención eficaz para mejorar las cogniciones, las emociones y las conductas asociadas a la inhibición de la violencia.

Referencias

- Aftab, P. (2006). *Ciberbullying. Guía práctica para madres, padres y personal docente*. Bilbao: Fundación EDEX.
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., Núñez, J.C., & Dobarro, A. (2016). Validity and reliability of the Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents (CYBA). *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 8, 69-77. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejpal.2016.02.003>
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., & Núñez, J.C. (2015). Validez y fiabilidad del cuestionario de cibervictimización en estudiantes de Secundaria. *Aula Abierta*, 43, 32-38. doi:10.1016/j.aula.2014.11.001
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics*, 16(1), 59-83. doi:10.1387/RevPsicodidact.1146
- Andreu, J.M. (2010). *CAPÍ-A: Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes*. Madrid: TEA.
- Buelga, S., Cava, M.J., & Musitu, G. (2012). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 32, 36-42. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1020-49892012000700006>.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Cerezo, F., Calvo, A.R., & Sánchez, C. (2011). *El programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir; para la intervención específica en bullying*. Madrid: Pirámide.
- Chaux, E., Velásquez, A.M., Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2016). Effects of the cyberbullying prevention program Media Heroes (*Medienhelden*) on traditional bullying. *Aggressive Behavior*, 42, 157-165. doi:10.1002/ab.21637
- Ferguson, C.J., San Miguel, C., Kilburn, J.C., & Sánchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32, 401-414. doi:10.1177/0734-016807311712
- Ficcio-n (2009). X nada [Video]. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=REA80mMaCsY>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: Prevalence of cyber victims, cyberaggressors, and cyberobservers. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 569-582. doi:10.1080/13676261.2014.992324.
- Garaigordobil, M. (2017a). *Bullying y Cyberbullying: Definición, prevalencia, consecuencias y mitos*. Barcelona: Fundació per la Universitat Oberta de Catalunya.
- Garaigordobil, M. (2017b). *Bullying y Cyberbullying: Evaluación, prevención e intervención*. Barcelona: Fundació per la Universitat Oberta de Catalunya.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014a). *Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014b). Effect of Cyberprogram 2.0 on reducing victimization and improving social competence in adolescence. *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics*, 19, 289-305. doi:10.1387/RevPsicodidact.10239
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015a). Cyberprogram 2.0: Effects of the intervention on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27, 45-51. doi:10.7334/psicothema2014.78

- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015b). The effectiveness of Cyberprogram 2.0 on conflict resolution strategies and self-esteem. *Journal of Adolescent Health, 57*(2), 229-234. doi:10.1016/j.jadohealth.2015.04.007
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2016). Cyberprogram 2.0: Impact of the program on different types of school violence and premeditated/impulsive aggressiveness. *Frontiers in Psychology, 7*:428. doi:10.3389/fpsyg.2016.00428
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Machimbarrena, J.M. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes (RPCNA), 4*(1), 25-32.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J.A. (2010). La Violencia entre iguales: *Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Kymsey, W.D., & Fuller, R.M. (2003). Conflictalk: An instrument for measuring youth adolescent conflict management message styles. *Conflict Resolution Quarterly, 21*(1), 69-78. doi:10.1002/crq.49
- Lam, L.T., & Li, Y. (2013). The validation of the E-Victimisation Scale (E-VS) and the E-Bullying Scale (E-BS) for adolescents. *Computers in Human Behavior, 29*, 3-7. doi:10.1016/j.chb.2012.06.021
- Mestre, M.V., Tur, A., Samper, P., & Malonda, E. (2012). *Programa de educación de las emociones: la convivencia*. Tirant lo Blanch: Valencia.
- Monjas, M.I., & Avilés, J.M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.
- Moraleda, M., González, J., & García-Gallo, J. (1998/2004). *AECES. Actitudes y estrategias cognitivas sociales*. Madrid: TEA
- Olweus, D. (2007). *Olweus bullying Questionnaire*. Center City, MN: Hazelden Foundation. Recuperado de <http://www.olweus.org/public/stop-bullying-program.page> <http://corework.aca267.k12.ia.us/files/24/Olweus%20Bullying%20questionnaire.pdf>
- Olweus, D., Limber, S.P., Flerx, V.C., Mullin, N., Riese, J., & Snyder, M. (2007). *Olweus bullying prevention program: Schoolwide guide*. Center City, MN: Hazelden Foundation. Recuperado de <http://www.olweus.org/public/stop-bullying-program.page>
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). *AVE. Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Stewart, R.W., Drescher, C.F., Maack, D.J., Ebesutani, Ch., & Young, J. (2014). The development and psychometric investigation of the Cyberbullying Scale. *Journal of Interpersonal Violence, 29*, 2218-2238. doi:10.1177/088626051-3517552
- Ttofi, M.M., & Farrington D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*, 27-56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1

El Síndrome de la atención hipersolicitada

The syndrome of the hyper-requested attention

Maffi, Carlos *

Resumen

Este trabajo aborda la problemática de las nuevas formas de individuación y de los novedosos tipos de adicciones que éstas conllevan. Cuando en la adolescencia el trabajo del pensamiento se vuelve peligroso, algunas tecnologías actuales pueden influir sobre él manipulando la atención del adolescente con el objetivo de disminuir la ansiedad.

Palabras clave: Adolescencia, individuación, angustia, trabajo del pensamiento, nuevas tecnologías, teléfono móvil.

Abstract

This work addresses the problem of new forms of individuation and the novel types of addictions

that these entail. When the work of thinking becomes dangerous in adolescence, some current technologies can influence it by manipulating the adolescent's attention in order to reduce anxiety.

Key words: Adolescence, individuation, anguish, thought work, new technologies, mobile phone.

El vaso medio vacío

La producción de un sujeto humano, adulto y autónomo, lleva hoy en día unos 25 años. Comienza con un embarazo y continúa con lo que se llama en psicoanálisis el “proceso de separación-individuación” que es la consecuencia de una serie de descubrimientos de la psicoanalista Margaret Mahler en los años sesenta, y que conciernen el proceso de “nacimiento psicológico” del niño. La transformación descrita por Mahler es lo que convierte a un bebé en un niño y

*Doctor en Psicología, Profesor Titular de Psicoanálisis I y II. Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires.

Correspondencia: charmaffi@gmail.com

El siguiente artículo fue inspirado en la conferencia pronunciada el 3 de abril del 2017 en el Coloquio Internacional “Adolescencia, Ruptura y Nuevas Adicciones”

Organizado por el *Collège International Droit et Santé mentale, Pontificia Universidad Católica Argentina.*

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2017 - Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2017

termina alrededor de los 4 años.

Más tarde, a partir de los aportes de Peter Blos, la adolescencia se concibió como el segundo proceso de individuación. Una especie de nueva separación, ya no de la madre y su cuerpo, sino de la familia. Los profundos cambios sociales acaecidos durante el siglo XX promovieron una individuación mucho más tardía que antes y esto desembocó en que los trastornos de la adolescencia estén mucho más extendidos que antes, y sean más ruidosos y problemáticos de lo que podemos ver hoy en día con los niños.

Lo primero que salta a la vista es pues la ralentización de los procesos de autonomización en beneficio de una dependencia cada vez más aletargada. Si hay algo de nuevo en las formas de individuación, es que pelean con una dependencia cada vez más poderosa. El mismo término "individuación" aparece como el resultado del "separar". La dupla separación-individuación es indisoluble. Si el bebé se convirtió en niño separándose de la simbiosis con su madre, el niño se convertirá en adulto segregándose desde la simbiosis familiar, hasta la individuación definitiva. Este último proceso es lo que llamamos "adolescencia".

Así que el adolescente es alguien que está metido en un "lío" de separación, si todo ocurre bien, en el último. Y las separaciones siempre producen un efecto parecido al jet lag de un viaje en avión, en donde el cuerpo llega siempre un tiempo antes que la mente al lugar de destino. En las separaciones siempre hay un lapso, que nosotros los psicólogos llamamos "duelo", en donde la mente está en el pasado de una relación rota, mientras que el cuerpo está ya lejos y en otro lugar.

Se suele definir a la adolescencia con la famosa frase de la "crisis de identidad". Y aunque la adolescencia sea también un asunto de identidades, este no es sino el menor de los males. El dolor de la adolescencia no proviene de una tarea dura para el futuro (como construirse una nueva identidad) sino de un penoso trabajo con el pasado, porque hay que abandonar muchas cosas a las que se estuvo firmemente aferrado desde el

nacimiento del cuerpo, durante más de una década.

El crecimiento psicológico consiste en una transferencia de funciones de la madre primero y de la familia después, hacia el niño que se hace poco a poco adulto. Cada función transferida produce una ganancia en autonomía y por lo tanto en libertad. Pero al mismo tiempo supone la realización de un trabajo que nunca antes se había realizado y por lo tanto agrega una carga de responsabilidad que se siente como una fuerte limitación del tiempo pasado en el mundo del juego infantil.

Particularmente el sujeto deberá salir de esta etapa con las funciones cuidadoras maternas bien integradas en su yo. De estas funciones conocemos más fácilmente las externas, como la higiene, la organización del trabajo y la administración del tiempo de ocio y de responsabilidad. Pero el éxito de ellas depende sobre todo de la transferencia de las funciones internas como la capacidad de calmarse solo, de autocontrolarse, de reconocer su angustia y otros estados afectivos, de poder pactar positivamente con su sexualidad, de sentir seguridad interna, de poder soportar la soledad.

La última transferencia será la capacidad de trabajar para ganarse la vida, porque la independencia económica inaugurará la posibilidad de desear un deseo distinto del familiar y es eso lo que marca el final del proceso y el acceso a la adultez que significa autonomía de decisión completa, libertad y autogestión.

Y sin embargo, a pesar de que nuestros imaginarios sociales insisten e insisten en hacernos creer que la independencia es el bien más sagrado para cualquier ser humano, el adolescente no dará este paso sin mucha resistencia y nostalgia por los largos años de dependencia, a los que parece amar y estar muy apegado. Un paciente de 32 años, profesional del mundo de la edición de video, se pasa todavía largas horas jugando con la computadora, con el programa que necesita para trabajar abierto en segundo plano, y postergando permanentemente el terminar los trabajos que se le encargan. En vez de trabajar se conecta a las redes sociales y habla con los que están en línea, contándoles que "debería estar trabajando pero no lo está". Tiene problemas con sus clientes porque

no cumple los plazos y en general vive angustiado por tener que darles explicaciones falsas y excusas. Como es liberal no tiene un jefe y le cuesta organizarse. Viene a las sesiones quejándose de eso una y otra vez. Un día le digo: *"Te acordás que cuando eras chico venían papá o mamá y te decían 'basta de televisión, a hacer los deberes ahora mismo', y si chistabas te la apagaban a la fuerza y te mandaban a tu cuarto. Bien, ahora no va a venir nadie más. Si no te decís vos a vos mismo "basta", vas a seguir jugando y sin trabajar hasta que vos decidás. No sigas esperando porque nadie vendrá"*. Esta intervención mía tan evidente que casi parece ingenua, tuvo sin embargo un efecto bastante espectacular: No era vagancia lo que lo llevaba a postergar y postergar el momento del trabajo, sino nostalgia, nostalgia de una relación en donde uno se dejaba llevar, porque había alguien responsable al timón que marcaba el rumbo. Nostalgia pues de un tiempo en que no estaba solo y que mamá o papá venían a verlo, a ocuparse de él, a empujarlo a organizarse y a ponerle límites. El control que antes realizaban los padres tiene que convertirse en "autocontrol", y para eso, hace falta disponer de una buena cantidad de representaciones sobre el funcionamiento de la propia mente y haber podido integrar suficientemente las partes infantiles y las adultas. Lo que le costaba a este paciente no era trabajar, sino poder organizarse sin sentirse demasiado solo. En cuanto pudo comprender su miedo a la soledad y su deseo inconsciente de volver a un pasado infantil en que sus padres estaban a su lado permanentemente y lo cuidaban, apagó los juegos y las redes, y empezó a trabajar.

El proceso de individuación adolescente es pues un camino de separación y ruptura con todo lo que esto conlleva: nostalgia por los padres y por el cuerpo de la infancia, incertidumbre y dudas sobre las propias capacidades de crecimiento y sobre el mismo deseo de crecer. Esto que se dice tan rápido y fácil designa en realidad a un campo complejo de fenómenos. Es sobre estos factores ligados a la separación y al duelo, que se produce la individuación y sus eventuales "nuevas formas". Y es sobre ellos también que recaen las nuevas formas

de adicción. Las adicciones en la adolescencia son siempre reacciones a un proceso de individuación fallido.

Como la individuación implica pues dejar algo atrás, implica separación, implica desprendimiento, no es difícil entender lo que tiene en común con lo que ocurre en las adicciones, que son conductas que bloquean una separación necesaria de aquello a lo que se es adicto. Lo que quiero decir es que las condiciones en que transcurre el proceso adolescente contienen elementos adictógenos por su propia naturaleza y por eso la adolescencia es un caldo de cultivo privilegiado para la adicción. De manera tal que los "Nuevos procesos de individuación" son paralelos a las "Nuevas adicciones".

Dinámicamente dos procesos se conjugan en el malestar adolescente: Por un lado las leyes del funcionamiento psíquico hacen que se asocie desde muy pequeños el trabajo al sufrimiento y el juego al placer. Cada nueva etapa que exigió rescindir una parte de juego para dársela al trabajo costó resistencias y no se hizo sin penas, grandes o pequeñas. La pérdida de los objetos infantiles y a las nuevas exigencias de trabajo, solicitan un esfuerzo de elaboración mental que se hace con dificultad y que a veces falla. Esa elaboración mental no es un concepto abstracto, consiste básicamente en una simbolización de la propia situación vital y la de su entorno, construida con el trabajo del pensamiento, de las autoteorías que nos hacemos todos y que el adolescente tiene que empezar a hacerse por sí mismo sin acudir a sus padres. En otras palabras, el adolescente tiene que empezar a pensar por sí mismo, a pensarse a sí mismo y a su entorno desde una perspectiva personal y propia, más allá de la mirada de sus padres.

Pero este trabajo de pensamiento puede volverse muy dificultoso, las angustias pueden ser demasiado intensas, y en vez de ser vivido como liberador, puede terminar siendo peligroso. En vez de ser reconfortantes, los pensamientos pueden volverse muy negativos, persecutorios, amenazantes y destilar mucha angustia. En estos casos, los adolescentes buscan diferentes soluciones que se agruparon bajo el nombre de "procesos

autocalmantes”. Entre los que se incluyen diferentes tipos de adicciones, sobre todo aquellas en las que no interviene un objeto externo.

La salida tóxica frente al pensamiento angustioso es muy conocida por todos. El estado de adormecimiento o de euforia química provocado por el tóxico es un remedio muy eficaz contra un sistema de pensamiento que perturba. Los adictos hablan justamente de “partirse la cabeza” de “dejar de pensar”. En otras palabras, la adolescencia exige un trabajo nuevo y complejo del pensamiento que, cuando fracasa, puede ver en la adicción una suerte de ensalmo curador.

Pero aquí convendría distinguir entre dos grandes caminos que pueden tomarse. A veces las adicciones aparecen en su vertiente neurótica, como una etapa hacia la individuación apoyándose en la manipulación de un objeto simbólico. En este caso se trata de pasajes al acto adictivos más o menos benignos, en el sentido de que son pasajeros, poco frecuentes y siempre sociales. Pero cuando la estructura subyacente es más bien del tipo Borderline, la falla en el proceso de simbolización será tan importante que puede fracasar por completo. En este caso la adicción es más severa porque no es la negación de un sufrimiento neurótico sino un intento de crear una fusión familiar preliminar, con la madre o con el padre, que fue inexistente o defectuosa. Para separarse, hay que haber estado fusionado antes con alguna persona. En los casos en donde las funciones parentales no han sido suficientemente satisfactorias, el proceso de separación-individuación se vuelve más peligroso.

Joyce Mc Dougall (1989) insiste con la idea de que si el niño fracasa en la construcción de un mundo interno asegurador estará privado de la posibilidad de evocar representaciones que le permitan mitigar la angustia ante los estados de tensión. En etapas de desarrollo superiores como la adolescencia e inicios de la adultez, se empezarán a observar una serie de dinámicas utilizadas por el sujeto para reparar una especie de falla primaria, que según ella se podría entender como la falta de introyección de la función materna, la cual se intentará reconstruir a través de la

investidura de objetos omnipotentes. El adolescente pasaría a invertir elementos exteriores como las sustancias psicoactivas para simular un retazo de la función maternal con un contenido asegurador para el *sí mismo*. Como ven, las adicciones acechan permanentemente a los procesos de individuación.

Dicho de otra manera, para poder acceder a su posición de adulto independiente que quiere tener sus cosas, el adolescente debe primero haber consolidado y superado sus necesidades infantiles. Solo esto le permitirá el entablar relaciones interpersonales ya no desde la necesidad (de protección, auxilio y cuidados) sino desde el deseo (sexual adulto). La adicción siempre aparece como una sensorialidad de cartón piedra, como una mueca que pretende substituir a un deseo que no termina de poder constituirse como tal, porque le perturban fuertes angustias infantiles.

¿Por qué decimos que la adicción es un intento de restituir a la madre? Esto puede parecer un poco abstracto y psicologizante, pero no lo es.

Sintéticamente, el error más común es creer que el adicto busca un placer hedónico cuando en realidad huye de sí mismo, en cuanto su sí mismo se vuelve intolerable y angustioso. En este sentido, la sensación de bienestar causada por el consumo, recuerda al niño pequeño cuando está en los brazos de su madre justo después de una situación angustiosa, de haberse perdido o haber sido agredido o molestado. De pronto se siente protegido y cuidado, a salvo de todo peligro, solo por haber entrado en contacto físico con ella. Ese momento infantil de éxtasis con la madre encuentra su fuerza justamente en el hecho de que esa presencia (la droga o la madre) permiten dejar de pensar, de pensar en peligros, y relajarse, cuando el pensamiento propio no es suficiente para calmar. Psíquicamente, el efecto calmante del cuerpo de la madre es muy parecido al efecto calmante del consumo. El sujeto ebrio o drogado, se ha entregado al cuidado de la droga, que lo calma y alivia como antes lo hacía la madre. La adicción funciona como una máquina del tiempo biológica que nos transporta a una época en donde otros pensaban por nosotros y nos cuidaban. El uso

de drogas implica la detención o el fracaso del proceso de individuación adolescente. Es una queja sin palabras, eso que, como no se puede decir y no está bueno pensar, se elimina con una sustancia, un objeto o una práctica.

Síndrome de la atención hipersolicitada

Ahora bien, no hace falta introducir sustancias químicas en el cuerpo para luchar contra el mal. Hay otra manera un poco menos radical, pero al mismo tiempo muy eficaz y menos costosa de luchar contra la invasión de pensamientos negativos: manipular la atención. En efecto, el fluir subjetivo de pensamientos ocurre solamente cuando la atención no está siendo solicitada. Al revés, cuando eso ocurre, se interrumpe toda fantasía en curso y los recursos mentales se ponen a disposición de la atención, la atención nos llama, nos atrae y guía el curso de nuestro pensar. Y es aquí en donde las nuevas tecnologías ofrecen una alternativa muy potente a la solución tóxica tradicional. Hay una multiplicación de aparatos *smarts*, con pantallas brillantes y llamativas, que parecen conversar con nosotros y ofrecernos un caleidoscopio infinito de posibilidades para no tener que aburrirnos ni distraernos nunca más. Gracias a las nuevas tecnologías, disponemos de una herramienta poderosa de manipulación de la atención. La información que cada ciudadano puede recibir hoy en tiempo real por diferentes canales sucesivos y consecutivos a la vez, es tal que las horas del día no alcanzan a la fatigada atención para ocuparse de todos los reclamos que recibe. Es una tentación muy grande ocupar la mente permanentemente, aunque más no sea intentando ser preciso al matar zombies en un video-juego, cuando el momento más temido es el tiempo libre, que fomenta el trabajo del pensamiento individual, o sea esa elaboración tan necesaria en todo momento y particularmente en la adolescencia. Las nuevas formas de individuación implican una *adicción a la atención permanentemente solicitada*. En generaciones anteriores, era habitual reprocharles a los jóvenes que “estaban en

la luna” y que no prestaban atención. Hoy, en cambio, los jóvenes se han vuelto adictos a mantener la atención ocupada en todo momento y para conseguirlo se exponen a estímulos constantes de los que se tienen que ocupar.

Exosubjetividad y tiempo muerto

Hasta hace unos pocos años, la vida mental íntima de las personas transcurría en su totalidad en los tiempos muertos. Es solamente cuando no prestamos atención a nada, que podemos volvernos conscientes de las fantasías que nos habitan. El tiempo de espera entre una actividad y otra, el ocio desorganizado, el vacío de todo propósito es lo que permite la emergencia del mundo fantasmático, porque la voluntad está temporalmente silenciada y los pensamientos pueden fluir libremente, asociarse a imágenes, activar recuerdos, percibir deseos, construir historias, corregir destinos.

Hace falta una cierta puesta en suspenso de la realidad para que la mente de una persona pueda trabajar para sí misma. Por eso es ese estado de suspensión del juicio y del propósito el que intentamos reproducir con los pacientes en el consultorio. La única forma de permitirle a la mente volcarse sobre sí misma es liberarla de tener que ocuparse de cualquier estímulo proveniente de afuera, como ocurre en el sueño.

Y es precisa y certeramente sobre los tiempos muertos que el teléfono móvil actúa: nuestra atención está hoy solicitada durante prácticamente el 100% del tiempo que estamos despiertos. La experiencia de hundirse en los propios pensamientos y de dejarse llevar por ellos es una reliquia del pasado, como el arrodillarse frente al Rey, sabemos que alguna vez lo hemos hecho pero ya no lo hacemos más.

Destruyendo los tiempos muertos destruimos la posibilidad de abrirnos a nosotros mismos, de saber quiénes somos, de comprendernos mejor, de elaborar cosas, de historizar nuestra vida, de revelarnos sentimientos inconfesables, de descubrirnos deseos y de hacer proyectos. Con

proyectos. Con nuestra mente permanentemente solicitada el timón de la vida mental se maneja desde afuera, por el dispositivo que envía la solicitud de prestar atención, por las acciones que se nos requieren, por los problemas que se nos plantean.

El lugar de ese mundo otrora privado se externaliza cada vez más, cada vez más es reemplazado por producciones tecnológicas que gobiernan su curso. La subjetividad de los adolescentes actuales se construye con un roce permanente con el otro de la red en una conexión total, tan constante y perfecta que casi no deja tiempo para la fantasía propia, privada, sin compartir, casi no deja un espacio vacío que se tenga que simbolizar. La subjetividad se experimenta cada vez más como viniendo desde afuera, como si fuera una exosubjetividad, según el modelo de los exoesqueletos, que proveen de poderes de superhéroe de historieta a los hombres.

La exosubjetividad surge del acceso masivo y constante a la comunicación, de la impulsión del dar a publicidad y de la exhibición y observación constante de lo íntimo. La subjetividad depende cada vez más de la red. Las redes permiten la creación de fantasías colectivas permanentemente, que ocupan cada vez más espacio frente a lo que antes se llenaba con fantasías privadas. La misma noción de lo privado y lo público parece estar cambiando. Los sistemas de identificaciones e ideales que tienen lugar en el proceso de subjetivación no vienen ya tanto del linaje vertical de las generaciones anteriores, de la transmisión transgeneracional, sino de la propia generación conectada permanentemente. Los que permiten o prohíben no son hoy tanto los padres como las informaciones que se consiguen en internet.

Los padres en general intentan limitar el uso de la tecnología por parte de sus hijos con horarios que oponen el tiempo dedicado al trabajo escolar en donde los desconectan de la tecnología, al tiempo libre que en general los niños utilizan completamente para volver a sus conexiones electrónicas. Pero al hacerlo así, descuidan el importante hecho de que sería bueno que incluso dentro del tiempo lúdico hubiera también

momentos de desconexión y de soledad, que propicien la fantasía y la introspección y el contacto consigo mismo. El abuso de los dispositivos tecnológicos no es un problema sólo cuando desborda sobre las tareas escolares e interfiere con ellas, sino también porque se consume el 100% del tiempo muerto del niño, del tiempo de juego solitario, ahorrándole el necesario trabajo de pensar.

Las soluciones de Alex

Alex, un adolescente de 16 años que viene a verme porque su madre se dio cuenta de que fuma marihuana cotidianamente. No es un adolescente reivindicativo y se siente culpable cuando lo veo. Me cuenta que fuma desde los 14, un poco después de haber caído perdidamente enamorado de una compañera del colegio. Pensaba todo el día en ella y quería ir al colegio solo para verla. No podía hacer otra cosa, estaba como hipnotizado. Pero esta chica, aunque él le caía simpático, no parecía rendirse ante sus encantos, y jamás dio signos de querer verlo por las tardes, fuera del colegio. Era un momento en que se Alex se sentía muy solo, no tenía hermanos, su padre vivía en una ciudad de interior del país y lo veía muy poco, y su madre trabajaba mucho y no llegaba a casa hasta las 8 por lo menos. Así que Alex, que llegaba del colegio a la 1 y media, se tenía que pasar 7 largas horas en casa solo y eso no le gustaba. Había tenido que hacer eso desde los doce años. Según su propio relato, hasta pasados los catorce, esto no había sido tan grave porque se sentaba delante de la Play y no veía el tiempo pasar. Era capaz de jugar 6 o 7 horas seguidas sin ni siquiera percatarse de que tenía sed. Jugaba siempre solo o con extraños porque no tenía muchos amigos. En el colegio le hacían un poco de *bullying* porque era gordito.

Pero un día, de pronto, sintió que esta chica le gustaba y que le gustaba demasiado. Y entonces empezó a darse cuenta que las tardes se le hacían cada vez más largas. Ahora, cuando llegaba a su casa se tiraba en su cama a mirar el techo y pensar en su amor no correspondido. Finalmente el azar le

puso un cigarrillo de marihuana en las manos en un momento y, a partir de allí, tenía por hábito llegar a su casa y fumar. Eso hacía que se sintiera menos solo, que extrañara menos. Por supuesto que él no ligó al principio estas dos cosas. Simplemente el efecto sedativo del producto que consumía le borraba los pensamientos y eso lo percibía como tranquilizador. No creamos que esta trama es tan sencilla como parece a simple vista. No se trataba de ahogar las penas por un amor perdido en la escuela sino de sentirse menos débil frente al pánico de perder el amor en casa. No fue tanto la carita linda de esta chica lo que había llevado a Alex al enamoramiento, sino que este último aparecía ya como un reemplazo del amor maternal perdido por la adolescencia. Y como ustedes habrán adivinado ya, hubo incluso un eslabón intermedio que fue la Play, fuente de todo placer y todo cuidado por las tardes, a falta de la presencia maternal. Frente a la nueva angustia de la soledad creada por el “ya sos grande y podés quedarte solo” de la madre, la primera defensa que Alex encontró fue la Play, la chica fue la segunda y la marihuana la tercera. Aparato electrónico, chica y producto tóxico cumplían pues una misma función: ayudarlo a luchar contra la angustia de crecer y de encontrarse solo.

Fue con la Play que aprendió por primera vez que si encontraba la manera de controlar el flujo de sus pensamientos podía estar más tranquilo mientras esperaba que volviera la madre. No es casualidad, además, que sea en la escuela donde se haya enamorado, porque es en la escuela donde los chicos extrañan por primera vez mucho mucho a su mamá.

Alex había nacido apenas un año después de un parto fallido de un primer hijo muerto. Ese había sido un golpe fuerte para los padres que lo hicieron a Alex para reemplazarlo e intentar recuperarse del golpe. Pero no fue suficiente para salvar a la pareja y dos años después de su nacimiento finalmente se separaron y al poco tiempo el padre partió a vivir y trabajar en una ciudad del interior del país. Ese parto muerto había desmembrado a la familia y había sido una herencia inconsciente muy fuerte para Alex. La madre era médica

y trabajaba en hospital, en un servicio de urgencias. Sin que fuera muy claro para ella, cambió algo su especialidad para trabajar en urgencias pediátricas, salvando niños. Su pasión había quedado más ligada al niño muerto que al niño vivo. Fue seguramente una forma que encontró de luchar contra su depresión. Como ocurre bastante seguido, era a la vez muy mimosa y muy ausente. Se ausentaba de dos maneras distintas, por su trabajo desaparecía en cualquier momento, y por su pena a veces desaparecía igual, aunque estuviera en casa porque tenía la cabeza en otra cosa.

El vaso medio lleno

Pero no todos los aspectos de la generación conectada son peligrosos o nocivos. También hay buenas cosas que suceden gracias a la droga de la red. Las adolescencias son hoy mucho menos virulentas que la de hace dos o tres generaciones. La solución conectiva del adolescente le permite modular su angustia de la separación de una manera mucho más eficaz y menos ruidosa que lo que era necesario hace unas décadas. Incluso hay quienes sostienen hoy que la famosa “crisis adolescente” no es más que un mito y que la mayoría de los adolescentes actuales cursan la adolescencia apaciblemente sin demasiados conflictos. Un estudio de Michel Fize (1998), afirma que solamente el 15% de los adolescentes están en crisis y que hay que revisar la creencia tan firme hoy de que la normalidad en la adolescencia es la crisis.

Si las crisis de la adolescencia ya no son lo que eran, es justamente porque la conectividad permite opciones de modulación de la angustia que las generaciones anteriores de adolescentes no tenían. La relación con los padres tenía antes un peso específico diferente porque la mayor parte del tiempo la opción era la soledad. Hoy cuando un adolescente se encierra en su habitación, no se encierra solo, se encierra con el mundo entero a su disposición a través de su teléfono. No se trata ya de elegir entre soportar la mala cara de papá o soportar la soledad de la habitación, sino de alejarse de papá para conectarse con un mundo

alternativo, amable, puntual y satisfactorio.

Hoy tenemos adolescentes verdaderamente cools, que atraviesan el crecimiento sin verdaderas crisis y que adhieren mayoritariamente a valores universalmente buenos, son socialistas sin ser revolucionarios, son ecologistas sin deshumanizarse, son capitalistas pero sustentables, son tolerantes a las diferencias y la posición humilde parece ser la dominante. Poco que ver con esos adolescentes rebeldes de los 60 y 70 que rompían viejas tradiciones y hacían estallar en mil pedazos los cimientos de la moral social. Las nuevas formas de individuación, si por un lado favorecen un procedimiento tóxico, por el otro, ese mismo factor es una cura para las grandes crisis y actúa como un verdadero medicamento para aliviar el dolor de lo que significaban las separaciones generacionales antes de que existieran. Es como el soma del mundo feliz de Huxley. Nuestros adolescentes no quieren más padres todopoderosos, autoritarios y fuertes, sino más bien lo contrario, padres que pueden escuchar e incluso reconocer con humildad que hay que cosas que el hijo conoce y ellos no.

La generación que creció rodeada de los nuevos medios de comunicación tuvo un acceso inaudito al conocimiento, a la información, al consumo, que se acompañó con la posibilidad instantánea y gratuita de contacto personal. Eso produjo también una generación más abierta, más curiosa, más internacional, más exigente, más madura. Pero al mismo tiempo la velocidad de los cambios y la falta de experiencia de unos padres para quienes el modelo de los abuelos no puede enseñarles ya más nada, produce también una incertidumbre muy grande, la falta de un camino claro. Muchos jóvenes se quedan hoy en un espacio intermediario entre la infancia y la edad adulta porque no encuentran la manera de avanzar, están perdidos, y sus padres también.

Pero, con sus cosas buenas y sus cosas malas, es un cambio social fuerte, de fondo y que no tiene vuelta atrás. Por eso no se trata de hacer una especie de denuncia de los efectos perversos de las nuevas comunicaciones, sino de integrar nuevas prácticas a nuestro conocimiento y de adaptar éste

a él.

¿Quién se pregunta hoy en día por la nefasta influencia en la estructura familiar del trabajo femenino? Nadie, porque el trabajo femenino hace 60 años ya que se masificó y se integró a la sociedad. Pero en los años '50 y '60 había decenas de artículos dedicados al tema. En la Argentina teníamos incluso un psicoanalista muy mediático llamado Rascovsky que vaticinaba que si las madres no se quedaban en sus casas amamantando a sus pequeños tendríamos una juventud descarriada.

Desde que nacemos hasta que morimos, desde que nos despertamos hasta que nos acostamos, estamos consumiendo algún tipo de energía bajo la forma de electricidad e, igual que con una droga, nuestra vida se vería seriamente afectada si nos priváramos de ella. Sin embargo, ¿Quién organizaría hoy un coloquio para saber si somos adictos a la electricidad o propondría la creación de un trastorno del abuso de la electricidad para un manual de psiquiatría?

Los cambios sociales empiezan siendo disruptivos y al cabo de cierto tiempo se convierten en estándares. Se convierten en estándares a medida que la generación que nació con ellos avanza en el tablero social, ocupa lugares de poder y finalmente asume el rol de juez de las buenas y las malas costumbres, trayendo en sus juicios las intuiciones del nuevo sistema ya consolidadas. Pero antes que eso ocurra siembre habrá una crisis, que es donde nos encontramos nosotros hoy. Lo que pretendo decir es que es difícil comprender una crisis, la de la adolescencia, cuando se está inmerso en otra crisis, la de las comunicaciones y los vínculos sociales actuales. Por lo tanto debemos ser siempre muy prudentes en nuestros juicios y nuestras acciones y suspenderlos lo suficiente hasta que tengamos una perspectiva mejor, que solo puede dar el tiempo y la experiencia.

En un estudio sociológico titulado “Bienestar de los adolescentes” y realizado por la consultora de salud francesa IPSOS (2015), realizado sobre 807 jóvenes de 15 a 18 años y 822 adultos de 25 años o más, desembocó en una conclusión

sorprendente: parece que la visión pesimista sobre la adolescencia pertenece mucho más a la perspectiva del adulto que a la del adolescente mismo: el 74% de los adultos consultados creían que los adolescentes estaban en crisis, mientras que solo el 25% de los adolescentes tenía esa opinión sobre ellos mismos. En otras palabras, la visión de la adolescencia como una “crisis” es compartida hoy por las $\frac{3}{4}$ partes de los adultos y solamente por $\frac{1}{4}$ de los adolescentes.

Los datos están ahí y hay que explicarlos y las explicaciones no siempre son homogéneas. Una visión interesante es la del psicoanalista francés Philippe Jeammet, quien comenta estos resultados diciendo que los adultos frecuentemente se encuentran incómodos frente al crecimiento de los adolescentes como frente al paso del tiempo en general y que tienen una visión pesimista de su propio futuro al que sienten desvanecerse cuando sus hijos crecen. Para Jeammet es la proyección de ese futuro difícil y desarticulado de los propios adultos sobre sus hijos adolescentes lo que se refleja en estos resultados.

Es una perspectiva interesante que lleva la noción de “crisis de la adolescencia” al grupo familiar entero y a las opiniones de todos. Los adultos se sienten amenazados por nuevos fenómenos adolescentes que no llegan a comprender demasiado. Fenómenos que no solo conciernen a posiciones sociales e intereses nuevos de sus hijos, sino también a medios tecnológicos de los que los padres se llegan a hacer una idea muy superficial y de los que se sienten excluidos.

Por eso, llevando más allá la idea de Jeammet, ¿No es esa también un poco la posición nuestra, como teóricos y clínicos de la adolescencia, a la que miramos a la vez de tan cerca y de tan lejos? Nuestras teorías sobre un fenómeno como internet, que se acaba de instalar masivamente hace apenas 20 años ¿No pueden ser también una expresión defensiva frente a un fenómeno que nos supera, que modifica radicalmente nuestros hábitos y cuyas consecuencias apenas si podemos prever? Nuestras reflexiones y nuestros intentos de comprensión de la relación de la

adolescencia con la red, además de su valor intrínseco, son una forma que tiene nuestra generación de simbolizar e intentar controlar un cambio que no puede cabalmente comprender y que no controla.

En todo caso, lo queramos o no, es muy probable que dentro de 20 años estemos todos conectados todo el día a diferentes tipos de dispositivos y de redes y que la desconexión no sea vista como nosotros la podemos ver ahora, con la nostalgia de unos tiempos de libertad y de autonomía, sino simplemente como pura marginalización. Seguramente entonces se harán coloquios, no para saber qué le pasa a un chico que está conectado todo el día, sino para tratar de entender por qué se niega a ponerse su casco de realidad virtual en la escuela.

Pero en fin, sea como sea el futuro, creo que en la mayoría de los casos estamos más bien frente a un nuevo sistema que todavía no ha sido ajustado a su presión de trabajo y que genera disfuncionamientos mientras se autoajusta, y esto, tanto para los adolescentes como para nosotros, los adultos que nos ocupamos de ellos.

Referencias

- Bernard, M. (1993). Un cadre pour la mentalisation.”, In: *Le corps dans la psyché: la psychothérapie de relaxation*, (pp. 115-119). Paris: L'Harmattan.
- Fain, M. (1981). Approche métapsychologique du toxicomane. En: J. Bergeret, *Le psychanalyste à l'écoute du toxicomane*, (pp. 27-38). Paris: Dunod.
- Fain, M. (1981). Vers une conception psychosomatique de l'inconscient. *Revue Française de Psychanalyse*, 15 (2), pp.281-292.
- Fize, M. (1998). *Adolescence en crise?* Paris: Hachette.
- Gibeault, A. (1989). *Destins de la symbolisation*, Champagne-sur-Seine: Imprimerie Couesnon.
- Gibeault, A. (2010). *Chemins de la symbolisation*, Paris: Presses Universitaires de France.

- Green, A. (1974). L'analyste, la symbolisation et l'absence dans le cadre analytique. En: *Revue française de Psychanalyse*, 38, (5-6).
- Green, A. (1987). La représentation de chose entre pulsion et langage. En: *Psychanalyse à l'Université*, 12 (47), pp. 357-372.
- Green, A. (2003). *La Folie privée*. Paris: Gallimard.
- Green, A. (2011). *Le Travail du négatif*. Paris: Editions de Minuit.
- Jeammet, P. (1989). Les assises narcissiques de la symbolisation. En: *Revue Française de Psychanalyse* 53, (6), pp. 1763-1774.
- IPSOS (2015). Bien-être corporel et image de soi: des adolescents équilibrés et conscients des normes véhiculées par la société. Recuperado de: <https://www.ipsos.com/fr-fr/bien-etre-corporel-et-image-de-soi-des-adolescents-equilibres-et-conscients-des-normes-vehiculees>
- Laplanche, J. (1975). Symbolisation. En: *Psychanalyse à l'université I*, pp. 11-73.
- Le Guen, C. (1987). Questions de symbolisation. En: *Revue Française de Psychanalyse*, 51, (2), pp. 729-736.
- Maffi, C. (2012). Ciencia y subjetividad. En: *Revista de Psicología*, 8, (15), pp. 7-28.
- Mahler, M. (1968). La symbiose humaine et les vicissitudes de l'individuation. En: Harold Blum (Comp.), *Dix ans de psychanalyse en Amérique. Anthologie du Journal of the American Psychoanalytic Association*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marty, P. (1990). *La psychosomatique de l'adulte*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marty, P. (1991). Mentalisation et psychosomatique. En: *Institut Synthélabo*, pp. 53 1991. Le Plessis-Robinson: France.
- Marty, F. (2003). *L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*. Paris: In Press Editions.
- Marty, F. (2010). La adolescencia como paradigma de límites. En: *Actualidad Psicológica*, 35, (392), pp. 12-15. Asistencia y Estudios Psicoanalíticos Argentinos: Buenos Aires.
- Mcdougall, J. (1978). *Plaidoyer pour une certaine anormalité*. Paris: Gallimard.
- Mcdougall, J. (1982). *Théâtres du Je*. Paris: Gallimard.
- Mcdougall, J. (1989). *Théâtres du corps*. Paris: Gallimard.
- Mcdougall, J. (1989). *Teatros del cuerpo*. Madrid: Julián Yébenes.
- Obadia, J. (1989). Rêves, processus de symbolisation et de mentalisation. En: *Revue Française de Psychanalyse*, 53, (6), pp. 1879-1884.
- Roussillon, R. (2001). Une métapsychologie du processus de symbolization. En: *Bulletin de l'Association Midi-Pyrénées de psychanalyse de l'enfant et de l'adolescent*, 2, pp. 57-69.
- Roussillon, R. (2008). *Corps, acte et symbolisation : psychanalyse aux frontières*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Smadja, C. (1990). La notion de mentalisation et l'opposition névroses actuelles/névroses de défense. En: *Revue Française de Psychanalyse*, 54, (3), 787-796.
- Smadja, C. (2001). Clinique d'un état de démentalisation. En: *Revue Française de Psychosomatique*, 19, pp. 11-28, Paris, Presses Universitaires de France.

Revisión crítica de los postulados del Lenguaje integral y de la Psicogénesis de la escritura

Critic review of the postulates of Whole Language and Psicogenesis in writing

Borzone, Ana *
Lacunza, Magdalena **

Resumen

La mayoría de las propuestas de enseñanza de la lectura y escritura que se implementan en nuestro país desde hace más de veinte años siguen los principios del Lenguaje Integral (Goodman, 1967) y de la Psicogénesis (Ferreiro y Teberosky, 1979). En línea con estas propuestas teóricas se desestima la enseñanza sistemática de las correspondencias y el desarrollo de la conciencia fonológica porque se considera que las palabras se leen por su forma global. De la misma manera se desvaloriza, por considerarla conductista, la práctica que requiere la lectura fluida y se propone, como única estrategia de comprensión, anticipar significados. El presente trabajo tiene por objeto realizar un análisis crítico de los postulados del lenguaje integral y la psicogénesis, atendiendo a los aportes teóricos y empíricos de las investigaciones sobre los procesos de lectura y escritura realizadas en el marco de la Psicología Cognitiva y las Neurociencias.

Palabras clave: métodos de enseñanza, aprendizaje, lectura, escritura.

Abstract

Most of the reading teaching programs implemented in our country during the last three decades follow the assertions of Whole Language (Goodman, 1967) and Psychogenesis (Ferreiro & Teberosky, 1979) advocate. These perspectives reject the explicit teaching of spelling-sound relationships and the development of phonological awareness since they postulate that words are read by its global form. Furthermore, practice for getting reading fluency is belittled, as it is considered to be behavioral, and the only comprehension strategy put forward is to advance and guess the feasible textual information. The present work aims to make a critical analysis of the whole language and psychogenesis assumptions taking into account the theoretical and empirical contributions about reading and writing processes made by Cognitive Psychology and Neurosciences researchers.

*Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Psicología Matemática y Experimental (CONICET)

**Instituto Superior de Formación Docente Canónico Guido de Andreis e Instituto Superior de Formación Docente N° 97

Fecha de recepción: 04 de octubre de 2017 - Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2017

Key words: teaching programs, learning, reading, writing.

Introducción

Si bien el debate sobre los métodos tiene una larga historia, no se ha logrado que, en nuestro medio, se tenga en cuenta el resultado de las investigaciones realizadas sobre la controversia entre las propuestas del método global y la psicogénesis versus las metodologías fundamentadas en la psicología cognitiva y en las neurociencias.

La traducción de la obra de Dehaene (2014) *El cerebro lector*, que se ha difundido casi exclusivamente en el contexto psicopedagógico, puso nuevamente el foco en la metodología de enseñanza. Las neurociencias nos han mostrado, con imágenes y pruebas obtenidas a través de PET, resonancias magnéticas funcionales y magnetoencefalogramas, lo que se sospechó y se discutió desde hace muchísimos años desde otras ciencias como la psicología cognitiva:

Por un lado, que cuando el cerebro aprende a leer, las neuronas de la zona del cerebro que procesan imágenes visuales se reciclan para reconocer las letras y conectarse con el área de procesamiento fonológico. Estas nuevas conexiones se establecen al desarrollar conciencia fonológica y aprender las correspondencias sonido-letra.

Por otro, que cuanto más transparente es el sistema alfabético de una lengua y más rápidamente el niño toma conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, mayores probabilidades tiene de aprender en corto tiempo a leer y alcanzar la comprensión cabal de un texto.

En efecto, la elección equivocada del método de enseñanza de la lectura y escritura genera que encontremos hoy una gran cantidad de niños y jóvenes (así lo demuestran las evaluaciones nacionales e internacionales) con serias dificultades en la decodificación, lentitud y falta de automatización en la lectura, graves disfunciones en la ortografía, provocando estas falencias una disminución en la capacidad de comprender y aprender.

Las investigaciones en el plano educativo sobre la enseñanza de la lectura han sido muy vastas y profundas. Pero, haciendo una simplificación teórica, se pueden diferenciar entre dos posturas: una que considera que se alcanza a ser un experto lector simplemente por exposición a la escritura, aprendizaje natural y la otra, que plantea que para aprender a leer y a escribir se precisa de una enseñanza sistemática e intensiva que requiere la intervención de un adulto alfabetizado. El proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza en interacción con un adulto: los orígenes de esos desarrollos se encuentran en la interacción social.

Este tema ha sido tratado en forma explícita desde dos perspectivas teóricas contrapuestas, que responden a dos premisas distintas elaboradas en las décadas del 70 y del 80, representadas respectivamente por K. Goodman y A. Liberman y colaboradores.

Goodman (1967, 1983) sostiene:

Aprender a hablar y aprender a leer son dos procesos similares, por lo que aprender a leer puede y debe ser un proceso natural y realizable sin esfuerzo, como aprender a hablar. El niño aprende a leer cuando, como sucede con el habla, está inmerso en un mundo con escritura. Lo aprende cuando necesita expresarse y entiende lo que dicen los otros siempre que esté con personas que utilicen el lenguaje con sentido y con un propósito determinado.

Por otro lado Liberman (1982) postula:

Aprender hablar y aprender a leer son dos procesos diferentes. El habla es un proceso natural porque forma parte de la especialización biológica de la especie humana para el lenguaje. Esta especialización provee de un mecanismo natural, automático para que el habla se aprenda sin esfuerzo y sin instrucción explícita. Pero la escritura es un código secundario cuya adquisición requiere de un esfuerzo cognitivo, intelectual y, precisa, por ende, de la mediación de un adulto alfabetizado que conozca el código.

A diferencia de Goodman que no sustenta su postura en forma explícita en ninguna teoría del habla, Liberman y col. han desarrollado una teoría

que explicaría las diferencias postuladas entre el habla y la escritura. Según Liberman (1982) estas diferencias se manifiestan en los siguientes aspectos:

- 1) El habla es universal. Toda comunidad de seres humanos tiene un lenguaje hablado plenamente desarrollado. Pero muchas lenguas no tienen una forma escrita.
- 2) El habla es más antigua en la historia de la especie. Presumiblemente el habla es tan antigua como el hombre, surge con el hombre como una de las características más importantes de la especie. Los sistemas de escritura son desarrollos de los últimos milenios.
- 3) El habla es más temprana en la historia del individuo; el leer y escribir, si alguna vez se aprende, son más tardíos.
- 4) El habla debe aprenderse, pero no es necesario que sea enseñada. Para aprender a hablar las condiciones necesarias y suficientes son dos: ser miembro de la especie humana y estar expuesto a una lengua. En contraste, la lectura y la escritura deben ser enseñadas.
- 5) Existen mecanismos cerebrales que se desarrollaron con el lenguaje y que están dedicados a este proceso. Leer y escribir presumiblemente hacen uso de algunos de estos mecanismos y también de otros que cumplen funciones no lingüísticas, pero no existe especialización para la escritura como tal.
- 6) El lenguaje hablado tiene la importante propiedad de ser un sistema "abierto" ya que es capaz de expresar y transmitir una variedad indefinida en cuanto al número de mensajes. La escritura puede compartir esta propiedad, pero solo en la medida en que transcriba su base en el lenguaje hablado. Una condición necesaria para esta característica de "abierto" es que los significados se comuniquen indirectamente, a través de estructuras y procesos específicamente lingüísticos que incluyen los del componente fonológico.

El origen de estas diferencias reside en el hecho de que los actos y representaciones perceptivas del habla se desarrollan como parte de una especialización biológica para el lenguaje y pertenecen por lo tanto a un modo lingüístico natural. La evolución del habla es biológica, la de la escritura, es cultural. Es por ello que percibir y producir el habla es más fácil que percibir y producir la escritura.

Si bien existe consenso respecto de la diferencia que plantea Liberman entre la adquisición del habla y la escritura, los modelos recientes sobre el aprendizaje del lenguaje atienden también al rol relevante del adulto en la enseñanza de los géneros secundarios, esto es, las formas discursivas que se derivan y consolidan a partir del descubrimiento de la escritura como los textos expositivos y argumentativos extensos. La ciencia no podría haber desarrollado y alcanzado el nivel actual sin este invaluable instrumento que es la escritura (Tomasello, 2003).

Independientemente de estas observaciones, el planteo que iguala el aprendizaje de la escritura con el del habla, conduce a una metodología por inmersión y descubrimiento que relativiza el rol del docente y cuestiona la enseñanza sistemática, intensiva y progresiva.

Goodman (1967) presenta un modelo del proceso de lectura como un juego psicolingüístico de adivinanzas. Basado en ciertos principios de la inteligencia artificial desarrollados en esa década, este modelo postula:

- Que la lectura es un proceso descendente: la comprensión consiste en activar esquemas que generan predicciones o expectativas.
- La palabra se reconoce por su forma general no por la decodificación a través de las letras.
- El lector selecciona pistas visuales o rasgos gráficos guiado por el texto ya leído.
- El lector "adivina" cuál puede ser la palabra y verifica con el contexto si es apropiada.
- Las palabras escritas comunican significado directamente, no a través del habla (fonología)
- Se fija la mirada solo en las palabras importantes.

- Se atiende sólo a la información del texto necesaria para verificar o modificar lo que se anticipó.

De este modelo se derivan postulados que se incorporan a una propuesta de enseñanza global de la lectura conocida como *Whole Language o lenguaje integral*.

Contrariamente a estos planteos, los modelos de lectura elaborados a partir de la década del 80 (Perfetti, 1985; Rayner y Pollatsek, 1989) basados, entre otros, en los resultados del uso de una técnica de medición de los movimientos oculares, *eye tracking*, sostienen que:

- La lectura es un proceso ascendente e interactivo.
- Existe una relación entre el proceso de reconocimiento de palabras y el de comprensión.
- Se fija la mirada en el 80% de las palabras del contenido.
- Leer activa la representación fonológica.
- El efecto del contexto es más fuerte en los lectores con dificultades.
- Al predecir, son pocas las probabilidades de acertar.
- Los niños tienen dificultades para inhibir predicciones erróneas que incorporan al modelo mental.

Tanto en el primer modelo de Rayner & Pollatsek (1989), como en su desarrollo posterior en Rayner et al. (2012), se describen en detalle los procesos de reconocimientos de palabras. Los autores plantean, en coincidencia con los resultados de numerosos estudios, que las palabras se reconocen por sus letras y las letras por los rasgos que las conforman, no por la forma global como sostiene Goodman. En línea con estas evidencias, Dehaene (2014) desarrolla el modelo de reciclaje neuronal que postula que hay una zona del cerebro preparada naturalmente para el reconocimiento de objetos y caras que, al aprender a leer, se va a especializar en la forma de las letras conformando lo que se conoce como *la caja de letras*. Y otra zona del área del habla que se va a especializar, luego de haber desarrollado conciencia fonológica, en deslindar los sonidos del habla. El ejercicio de establecer relaciones entre

letras y sonidos va a promover las conexiones entre las neuronas de ambas zonas permitiendo así el buen desempeño lector.

Así mismo en el modelo elaborado por Goodman no se describen ni consideran los procesos de comprensión. El estudio intensivo de estos procesos fue realizado, entre otros, por Van Dijk & Kintsch (1983), Britton y Graesser (1996) y Gernsbacher (1990, 1997), quienes han elaborado modelos cognitivos del proceso de comprensión textual. En este marco se define a la comprensión como un proceso dinámico de construcción de representaciones coherentes y de inferencias en múltiples niveles del texto y del contexto dentro de las restricciones impuestas por una memoria de trabajo de capacidad limitada (Britton y Graesser, 1996). Aunque esta definición no refleja la complejidad de los procesos, sin embargo, permite identificar los principios básicos que guían la elaboración de modelos y, por ende, las investigaciones sobre la comprensión.

Existe consenso en postular que un componente crucial de este proceso es la identificación de las relaciones entre distintas partes del texto, así como entre la información del texto y los conocimientos del lector oyente. Como consecuencia del establecimiento de estas relaciones, la representación mental del texto en la memoria a largo plazo (MLP) que el oyente va construyendo constituye una estructura coherente. La coherencia es resultado de procesos inferenciales que tienen lugar a medida que se lee o escucha un texto: el lector activa información en su MLP para identificar relaciones implícitas que el mismo texto proporciona. Los distintos tipos de inferencias que realizan los lectores/oyentes en el proceso de búsqueda del significado del texto permiten la construcción de una representación mental de dicho significado, coherente a nivel local y global (Gernsbacher, 1990, 1997; Graesser, Singer y Trabasso, 1994).

Respecto del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, se observan diferencias entre los que adscriben a la perspectiva de Goodman y los que responden al marco de la psicología cognitiva y la neurociencia.

En nuestro medio se desarrollaron dos propuestas, en las décadas del 80 y el 90, que responden a las dos líneas que dieron lugar al debate metodológico: por un lado el lenguaje integral (método global), representado por Emilia Ferreiro y colaboradores (Ferreiro y Teberosky, 1979) y Ana Kaufman et al. (Kaufman, Castedo, Teruggi, y Molinari, 1990) y, por otro, el programa Ecos (Borzone y Marro, 1990) elaborado en el marco de la psicología cognitiva que articula la enseñanza de la decodificación, a través de la conciencia fonológica, y la comprensión.

En línea con el planteo de Goodman de aprendizaje por inmersión, Ferreiro y Teberosky (1979) elaboraron un modelo de aprendizaje del sistema de escritura que describe dicho proceso como una construcción de diferentes hipótesis: presilábica, silábica y alfabética, que el niño va realizando a través del conflicto cognitivo. La exposición a la escritura dará lugar a que las hipótesis que construye el niño sobre el sistema de representación vayan cambiando hasta el descubrimiento del principio alfabético.

Por su parte, Borzone y Marro (1990) adoptaron el modelo de Ehri (1999) cuyas investigaciones indican que los niños, según sus habilidades en conciencia fonológica y conocimiento de las correspondencias, recurren a distintas estrategias para leer y escribir palabras: logográfica, analítica parcial y analítica completa. La estrategia logográfica consiste en asociar algún aspecto visual sobresaliente de la(s) palabra(s) con un significado. Los niños 'leen' marcas, etiquetas y, si se cambia la forma o el color de las letras, ya no pueden reconocerlas. En la estrategia analítica parcial predomina el conocimiento de las correspondencias, en general se identifican la primera y la última letra de una palabra y se trata de completarla. Por ejemplo: el niño ve *Luis* y dice *lunes*. En la estrategia analítica completa hay una combinación de la estrategia visual y fónica, se logra mayor precisión en el reconocimiento de palabras y se relacionan grafemas con fonemas de manera que se pueden leer palabras nuevas.

Desde hace varios años y debido, por un

lado, a la preocupación por incrementar la calidad educativa y, por otro, a los avances de los estudios sobre los procesos de lectura y el análisis de la efectividad de los métodos de enseñanza, se ha buscado elaborar programas de enseñanza en los que las intervenciones didácticas tengan fundamentos científicos.

Es importante señalar que en el debate metodológico se pueden identificar tres grandes hitos que se reflejan en la obra de Chall (1967), The Reading Panel (2000) y Dehaene (2014)

Chall junto a un grupo de expertos elaboraron un proyecto a gran escala que incluía:

- a) la revisión de 22 programas de enseñanza;
- b) entrevistas a los autores para explorar los presupuestos y objetivos de dichos programas;
- c) observaciones en más de 300 escuelas de USA y de Inglaterra para determinar cómo eran aplicados los programas y cuán efectivos eran con respecto al aprendizaje de los chicos. Comparó los avances de niños a los que se les enseñaba con un método global –mirar y decir la palabra – y con un método fónico –aprender las correspondencias – y observó que los programas que incluían un trabajo fónico sistemático eran más efectivos en todas las variables consideradas: reconocimiento de palabras, escritura, vocabulario y comprensión. Comprobó también que las oportunidades para realizar lectura comprensiva de textos, además de aprender a decodificar, son necesarias para integrar habilidades de comprensión y decodificación.

En el año 1997 el congreso de USA convoca a un grupo de profesionales – docentes e investigadores – para que revisen 100000 investigaciones y determinen cuál es el método más efectivo para enseñar a leer.

Según la evidencia empírica proporcionada por The Reading Panel (2000), el informe que contiene los resultados de dicha revisión, los ejes para la enseñanza inicial de la lectura son los siguientes:

- Conciencia fonológica
- Correspondencia grafema – fonema (deco-dificación)
- Fluidez
- Vocabulario
- Comprensión

El presente trabajo tiene por objeto realizar un análisis crítico de los planteos del lenguaje integral y de la psicogénesis atendiendo a los avances de la Psicología Cognitiva y las Neurociencias. Se han tomado como referencia para organizar este análisis los ejes planteado por The Reading Panel en tanto permiten esclarecer las implicancias pedagógicas de la adopción de una u otra perspectiva.

¿Hipótesis sobre el sistema de escritura o conciencia fonológica?

La psicogénesis se focalizó en la adquisición del sistema de escritura y planteó, como objetivo de enseñanza, promover que el niño descubriera por sí mismo el principio alfabético a través de un proceso endógeno de construcción de hipótesis. En este marco se consideró que la escritura es un "sistema de representación" no un código de transcripción, es decir, no hay una correspondencia bi-unívoca entre lo que se representa y lo representado como sí se daría en el código morse, ejemplo que da Ferreiro (1978). Según este enfoque el sistema de representación intenta transmitir en forma escrita lo que hasta su construcción sólo se hacía oralmente.

Sin embargo, no se explicita qué representa el sistema de escritura, en algunos casos se dice que representa al lenguaje, pero el lenguaje tiene distintos niveles de descripción: fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y textual. Sin duda existe consenso entre los lingüistas respecto de que el alfabeto no es una transcripción fonética sino una representación de la estructura fonológica de las palabras. Si fuera una transcripción fonética se vería entorpecida la comunicación entre los lectores que hablan distintos dialectos.

Ferreiro (1978) se pregunta:

[...] por qué algunos elementos esenciales del lenguaje oral (la entonación, entre otros) no son retenidos en la representación; por qué todas las palabras son tratadas como equivalentes en la representación, a pesar de pertenecer a "clases" diferentes; por qué se ignoran las semejanzas en el significado y privilegian las semejanzas sonoras; por qué se introducen diferencias en la representación a expensas de las similitudes conceptuales[...] (p 12.)

Lo primero que hay que aclarar es que en cuanto al interrogante que se hace Ferreiro sobre por qué la escritura no representa todos los niveles del lenguaje ni aspectos del habla como la prosodia es, precisamente, porque los sistemas de escrituras evolucionaron desde la representación del significado en la escritura egipcia hasta la manera más económica de representación: un número limitado de unidades (los fonemas) que son representados por un número limitados de formas gráficas. Si las formas gráficas, como en el caso del sistema logográfico chino, representaran palabras, al tener las lenguas miles de palabras, el aprendizaje se volvería muy costoso. Por eso se dice que el alfabeto es un sistema democrático, porque permite que todos aprendan fácilmente a leer y a escribir.

Comprender el sistema de escritura sería entonces, para la psicogénesis, comprender la naturaleza de este sistema lo que implicaría responder a todas las cuestiones por Ferreiro mencionadas. Ahora bien, cuando la misma investigadora, junto con Terebosky (Ferreiro y Terebosky, 1979), describen las hipótesis que los niños hacen para 'conceptualizar' la escritura, se observa que todas dan cuenta de cómo los chicos hipotetizan, hacen anticipaciones e intentan probar concepciones acerca del sistema de escritura y no de su naturaleza dado que la última hipótesis o hipótesis alfabética implica el establecimiento de las correspondencias grafema – fonema. Esta observación no coincide con la naturaleza de

lo que el sistema de escritura representa para la autora sino que pone el foco en el nivel fonológico del lenguaje.

Ferreiro y Terebosky (1979) interpretan, en el marco de la teoría piagetiana, que las formas de escritura que los niños van desarrollando responden a un proceso constructivo de hipótesis que va cambiando a medida que el niño se enfrenta a problemas que le causen un conflicto cognitivo.

Las hipótesis se presentan como causa de las diferentes formas de escritura, pero no se plantea ninguna tarea que pueda medir esas hipótesis en forma independiente del comportamiento observado, es decir, las formas de escritura que producen los niños.

Afirmar que el niño escribe silábicamente porque "tiene una hipótesis silábica" es lo mismo que decir que el niño escribe silábicamente. Se trata de un planteo circular en el que no se especifican variables antecedentes que sean medibles y, por lo tanto, expliquen el comportamiento.

Por el contrario, la conciencia fonológica es una variable que se operacionaliza, es decir, que se puede evaluar de forma independiente de la escritura de los niños a través de distintas tareas como el reconocimiento de rimas, emparejamiento de palabras por sonido inicial, conteo de sonidos, elisión. La escritura de los niños se evalúa a través de escalas que miden el nivel de completamiento de esas palabras. En base a estas cuantificaciones se pueden realizar análisis estadísticos correlacionales. (Bradley & Bryant, 1983; Defior & Tudela, 1994). Los estudios sobre conciencia fonológica (Ehri et al., 2001) como variable cuantificable han permitido establecer relaciones causa – efecto que explican la forma de escrituras de los niños.

La implicancia que tiene la teoría psicogenética para la enseñanza es que no proporciona estrategias de intervención eficaces o hace muy lento el aprendizaje (Adams, 1990).

Por otra parte, para Ferreiro, la escritura es un objeto más de conocimiento cuya relación con el habla es solo tangencial por lo que no atiende en el análisis de la adquisición de la escritura a las

habilidades de producción y percepción del habla por parte del niño ni a las características articulatorias y acústicas del habla.

Contrariamente la psicología cognitiva, a través del constructo *conciencia fonológica*, puede dar cuenta de las distintas formas de escritura. Así, por ejemplo, el hecho de que el niño represente cada sílaba de una palabra con una sola letra puede explicarse porque para comenzar a establecer una correspondencia entre el habla y la escritura recurre a la articulación de la palabra, encontrando como unidad de producción la sílaba y no el fonema.

Como se ha demostrado, la sílaba es una unidad más fácilmente de deslindar que el fonema, por ser precisamente una unidad articulatoria (Lieberman et al., 1974; Borzone de Manrique y Gramigna, 1984). A diferencia de las palabras y de los fonemas, las sílabas individuales están marcadas en forma claramente perceptible en la corriente del habla. Cada sílaba contiene un núcleo vocálico que corresponde al pico de energía acústica o sonoridad y que proporciona pistas físicas por las cuales el oyente distingue una sílaba de otra. Por otra parte, para el hablante, los ciclos de consonante-vocal de las sílabas corresponden a ciclos de apertura y cierre del maxilar inferior y de mayor contraste perceptivo. (Borzone de Manrique, 1980)

La así llamada *hipótesis silábica* se ve facilitada por la posibilidad de hacer un recorte del habla, pero eso no significa que esa posibilidad a nivel oral origine las escrituras silábicas. El niño que representa cada sílaba mediante una grafía demuestra tener un menor grado de conciencia fonológica, de habilidad para segmentar el habla en fonemas y representar todos los fonemas con sus grafías correspondientes. El niño identifica un elemento de la sílaba, generalmente las vocales —en español—, y lo representa; al pedirle el entrevistador —en las experiencias psicogenéticas— que establezca una correspondencia a nivel oral entre las partes de las palabras que escribió y la lectura que hace de esa palabra, el niño naturalmente realiza un recorte silábico, conducta de la que se infiere que ha construido una *hipótesis*

silábica sobre la escritura.

La comprobación de que los niños hablantes de español representen con mucha mayor frecuencia las vocales que las consonantes se explica por las características articulatorias, perceptivas y ortográficas de nuestro sistema vocálico (Borzzone y Signorini, 1994). De igual manera el hecho de que en inglés se omitan más vocales que consonantes se explica también por las características propias de la lengua. (Treiman, 1987) La *hipótesis silábica* no puede dar cuenta de estas diferencias entre lenguas porque es solo una descripción de la conducta observable de las formas de escritura que producen los niños.

En cuanto a la *hipótesis alfabética* Ferreiro observa que se produce un completamiento progresivo de las escrituras: los niños agregan cada vez más letras, hecho que atribuye a un avance hacia la construcción de dicha hipótesis. Pero, al no tomar en cuenta toda relación entre esta hipótesis y otras habilidades y conocimientos como la conciencia fonológica y el conocimiento de las correspondencias, no proporciona una explicación del proceso de adquisición del sistema de escritura. Sin embargo, cuando se considera que en este proceso incide el grado de conciencia fonológica alcanzado por los niños y se comprueba que existe una correlación significativa entre conciencia fonológica y formas de escritura, es posible explicar el proceso y dar cuenta de las diferencias en el desempeño de los niños e intervenir en forma sistemática para no retrasar el aprendizaje.

Del mismo modo la variación en las formas de escritura que utilizan los niños en función de la situación de escritura - escritura de palabras aisladas o de textos - no es atendida por el modelo psicogenético que postula que el avance en el proceso hacia formas convencionales se produce a través del paso por una secuencia estricta de etapas. Sin embargo, los datos indican que el niño avanza y retrocede a través de diferentes formas de escritura haciendo uso de un repertorio de formas hasta que logra una comprensión amplia sobre el sistema convencional de escritura. De ahí que las formas de escritura que producen los niños son

indicadores muy relativos de sus concepciones subyacentes sobre la escritura. Se ha observado (Borzzone, 1997) que hay niños que utilizan una secuencia de letras sin relación con las letras correspondientes a la palabra que quieren escribir, lo que correspondería a una hipótesis *pre-silábica*, cuando escriben un texto y escriben palabras aisladas con todas las letras —hipótesis alfabética—. Cabe preguntarse: ¿Usan estos niños en forma simultánea, en su desarrollo, dos hipótesis distintas? ¿Pasan de una hipótesis a otra según la situación? ¿Qué sucede con las etapas? Desde la psicogénesis este desempeño no se puede explicar, pero sí es posible hacerlo desde los modelos cognitivos de escritura de textos (Berninger et al., 1992). Estos modelos y las investigaciones realizadas en dicho marco muestran que, cuando la tarea exige muchos recursos cognitivos como al escribir un texto, esto es, mantener activada en la memoria operativa —de capacidad limitada— una secuencia de palabras para escribirlas, el niño sólo puede escribir algunas letras. En cambio, al escribir palabras aisladas y autodictárselas, el niño tiene una sola palabra en la memoria operativa, la puede sostener y escribirla en forma convencional. (Sanchez Abchi et al., 2013)

Cabe señalar que la teoría psicogenética se opone al desarrollo de la conciencia fonológica porque se considera que la escritura “no es un código de transcripción...” planteo que no sostiene ningún modelo lingüístico. Existe coincidencia entre los investigadores respecto de que es un sistema de representación de la estructura fonológica de las palabras. Esta propiedad del sistema es la que otorga su posibilidad combinatoria.

Otro de los argumentos por el cual desestiman la enseñanza de habilidades de conciencia fonológica en el niño, es la afirmación de que la conciencia fonológica es un resultado del aprendizaje de la escritura y no un prerrequisito facilitador. Esta observación responde al hecho de que no consideran que la conciencia fonológica no es unitaria, sino que implica un conjunto de habilidades. Algunas de ellas – como la rima y el

sonido inicial - van a ser las que faciliten el aprendizaje; otras, como las habilidades para deslindar sonidos de las palabras se logran en interacción con la enseñanza de la escritura y, finalmente, la elisión de sonidos —decir qué palabra queda si a *mala* le saca la *m*— es resultado del aprendizaje (Ver revisión en Borzone, 1997).

En el experimento que realizaron Vernon y Ferreiro (1999) para afirmar que la conciencia fonológica es resultado del aprendizaje de escritura, utilizan sólo la tarea de elisión.

La discusión respecto de la direccionalidad de la relación conciencia fonológica lectura y escritura se debe a que no se atiende a los distintos niveles de conciencia fonológica. Así por ejemplo cuando se evalúa la conciencia fonológica con pruebas de elisión de sonidos, se concluye que esta habilidad resulta del aprendizaje. Hecho observado ya en otros trabajos que mostraron que la demanda cognitiva de la tarea de elisión sólo podrá ser respondida por niños o adultos ya alfabetizados. Dicha conclusión no puede generalizarse a todos los niveles de conciencia fonológica. (Benitez, E. & Borzone, A., 2012, p. 117)

Se afirma también, desde la psicogénesis, que los métodos fundamentados en la psicología cognitiva, como el fónico, sólo focalizan en la enseñanza en la decodificación. Se trata de una afirmación falaz si se revisan los resultados del estudio pionero de Chall (1967). Igualar el método fónico tradicional con los programas actuales que incluyen actividades con los sonidos para desarrollar conciencia fonológica conforma un error en la conceptualización de estos últimos (Stanovich, 2000).

Así mismo, si se revisan los programas actuales de alfabetización temprana, se puede constatar la relevancia que tiene el trabajo con los textos para enseñar estrategias de comprensión y producción discursiva aún antes de que los niños puedan leer y escribir palabras (Borzone y Marder,

2015; Borzone y De Mier, 2016)

El planteo sostenido por la psicogénesis, dada la difusión que han tenido los estudios sobre conciencia fonológica, solo puede tener un objetivo político: generar confusión y mantener una forma de alfabetizar —implementada en nuestro país desde hace más de 20 años—, cuyos resultados todos conocemos a través de las evaluaciones que se han tomado a nivel nacional y de las cifras de sobre edad y abandono escolar de los sectores más desfavorecidos.

¿Reconocimiento de las palabras por su forma general o decodificación?

En los documentos que adoptan los planteos de la psicogénesis se sostiene que el método tradicional, en el que se enseña a discriminar las letras y relacionarlas con el sonido implica parcelar textos provocando la pérdida de su sentido, omitiendo así todo contenido cultural del mismo (Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, 2016).

Se asume que ese método, que se intenta superar, implica en primer lugar la enseñanza del código y luego el trabajo con los textos. Sin embargo, como ya se señaló, si atendemos a los programas que se elaboraron en nuestro país observamos que, en ningún caso, se posterga el trabajo con los textos. Por el contrario, se atiende con especial relevancia a la lectura diaria de textos y a la enseñanza de estrategias de comprensión, al mismo tiempo que se enseña a leer y escribir palabras.

En este sentido, la psicogénesis y el lenguaje integral no incorporan la enseñanza explícita de la decodificación. Los niños deben intentar leer las palabras descubriendo 'marcas' entre otras palabras que les proporcionan 'pistas' lo que hace el proceso mucho más lento y tedioso para el niño. Estas pistas tampoco conducen al significado de las palabras. De ahí que la propuesta focalice en el trabajo con el paratexto lo que da lugar a la adivinación y no al desarrollo de las habilidades básicas de decodificación, requisito necesario para

lograr la comprensión del texto leído.

Para poder entender el texto proponen que el niño lo explore, realice anticipaciones e hipótesis para luego comprobarlas y ratificarlas o volver a reformularlas. (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982)

Sin embargo, como sostiene Perfetti (1985), leer es más rápido que anticipar o adivinar. Los modelos cognitivos de lectura incorporan, como un proceso fundamental, a la decodificación o reconocimiento de palabras escritas.

Por el contrario, desde la psicogénesis se recomienda al docente que sus intervenciones orienten la atención y la búsqueda del niño hacia indicios globales que ofrece la palabra, es decir, se propone leer por la forma global. No tienen en cuenta las evidencias empíricas que demuestran que las letras se reconocen por sus rasgos, que las palabras se identifican por las letras que las forman y que al comenzar el aprendizaje, las palabras se decodifican en forma secuencial (Borzzone y Signorini, 1994; Dehaene, 2014; entre otros.)

La forma global de las palabras no habilita para la lectura, en cambio, hace creer a los niños que se pueden 'adivinar' o 'descubrir' palabras sin hacer su análisis. Muchas palabras, por ejemplo *oigo* y *sigo* son casi idénticas por su contorno pero, si se recurre a esta pista, no se comprende el texto. Si bien, al leerlas, sabemos qué significan y que se pronuncian en forma muy distinta, las diferencias son mínimas como para distinguir las sólo mirándolas. Sin embargo, podemos reconocer como la misma palabra a SigO y sIGo. Esto se debe a la invariabilidad perceptual que nos hace reconocer las mismas letras así estén escritas en mayúscula, minúscula o en diferentes fuentes.

Dominar la lectura es un proceso que depende de poder decodificar las palabras. El niño al que se le han enseñado las correspondencias puede luego, por él mismo, establecer “los vínculos neuronales de las cadenas de letras al sonido y al significado automatizándolos gradualmente...” (Dehaene, 2014).

El argumento que afirma que el lenguaje integral promueve la felicidad y la independencia de un niño no se comprueba en los numerosos

estudios hechos en las aulas (Stanovich, 2000; Ehri, et al, 2001). En éstos se observa que los niños a los que se les ha enseñado el principio alfabético, independientemente del contexto social de procedencia, terminan siendo más independientes y obtienen mayor placer al leer que aquellos que quedan librados a 'descubrirlo' por ellos mismos.

Por otra parte, si los chicos no aprenden a decodificar ni a reconocer palabras con precisión y rapidez, no pueden comprender el texto porque no pueden mantener activadas en la memoria operativa una serie de palabras que leen con dificultad y deletreando. La memoria de trabajo es de capacidad limitada por lo que el niño no puede responder a varias tareas a la vez como comprobar anticipaciones de “marcas que nos dan los textos”, sostenerlas activadas y compararlas, cambiarlas si las evidencias así lo demuestran y entender el texto, como plantean las metodologías que siguen la metodología derivada de la psicogénesis. El resultado de esta demanda es que los niños muestran problemas para activar y recuperar la información de largo plazo, controlar la atención, tanto focalizada como de cambio de foco, mantener activada las representaciones con las que se está operando y suprimir o inhibir información irrelevante (Gómez – Veiga et al. 2013).

¿Aproximación a la lectura o fluidez?

En consonancia con sus postulados, que no se debe enseñar a decodificar porque hay que poner el foco en la comprensión global y que toda práctica es conductista, en las propuestas pedagógicas basadas en la psicogénesis y el lenguaje integral la enseñanza de la fluidez no se plantea como objetivo. De hecho, en el diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires se reconoce que los niños no tienen fluidez en la lectura en tercer grado (Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, 2008). La gravedad de la situación de fracaso que implica esta observación solamente puede ponderarse si se atiende a los estudios realizados en chicos hablantes de español de otros

países que ya entre fines de primero y principios de segundo grado leen con fluidez. (Defior Citoler, 2006)

Si nos atenemos a las investigaciones sobre fluidez y al desconocimiento de este proceso que conduce a la no enseñanza de lectura fluida, es posible dar cuenta de los problemas de comprensión que manifiestan nuestros alumnos. (De Mier, et al. 2017)

Es seguramente en este momento en el que se manifiesta con crudeza el efecto Mateo

“[...] Porque a quien tiene, se le dará más todavía y tendrá en abundancia, pero al que no tiene, se le quitará aun lo que tiene[...]” (Mateo 13:12 Libro del pueblo de Dios)

El concepto del efecto Mateo es adoptado en el ámbito educativo (Walberg y Tsai, 1983) para explicar el fenómeno de los chicos que se retrasan al comienzo de su aprendizaje y cada vez se retrasan más porque no se pueden poner a la par de los que inician tempranamente y en forma adecuada su aprendizaje.

La observación de que hay niños a los que se “les puede pedir hasta un cierto nivel y a otros no” la vemos expresada en las afirmaciones de Kauffman (2007) quien reconoce en una conferencia que, si bien esta forma de enseñanza basada en la psicogénesis la estaban implementando en el país desde hace 27 años, nunca se había evaluado hasta ese año. Al explicar el desarrollo de la evaluación señala que las expectativas mínimas de logro están pensadas en virtud del nivel con el que comienza su aprendizaje cada niño y, cuando se trabaja en una escuela muy carenciada, no se puede tener una expectativa exagerada, hay que darles más tiempo.

Estas observaciones, realizadas por profesionales que han sido referentes muy importantes para la enseñanza de la lectura en nuestro país, son una de las causas del *efecto Mateo* en nuestra educación.

Como contracara de este planteo se han desarrollado programas fundamentados cuya implementación demostró que la enseñanza puede lograr que cualquier niño, independientemente del origen socio económico o cultural, aprenda a leer y

escribir convencionalmente en primer grado y aún antes. En un estudio realizado con niños de 5 años de NSE bajo se demuestra que, si bien comenzaron sin poder escribir ninguna palabra ni letras, a fin de año el 70% de ellos escribían textos utilizando una estrategia alfabética (Borzzone y Signorini, 1994). Por otra parte, a través del trabajo con conciencia fonológica y la enseñanza de las correspondencias, el 100% de un grupo de niños toba que no leían ni escribían al comienzo de primer grado pudieron a fin de año leer y escribir en qom y en español. (Ojea y Borzzone, 2015)

El otro aspecto a considerar es el rechazo de la práctica de todo tipo de habilidad y estrategia. No se reconoce que nuestros procesadores cerebrales poseen plasticidad, es decir, pueden cambiar según la intensidad de la intervención y es la enseñanza sistemática y la práctica las que van a permitir la reorganización sináptica de circuitos cerebrales que estaban destinados a otra función. (Dehaene, 2014)

Aproximación al vocabulario versus enseñanza del vocabulario

Desde una perspectiva psicogenética se plantea que los niños van a inferir el significado de las palabras del contexto y del co-texto. El aprendizaje del vocabulario resulta entonces de una aproximación al significado, no de la enseñanza explícita.

Por el contrario, las investigaciones realizadas sobre los procesos cognitivos de comprensión de textos otorgan al vocabulario un rol relevante. Es una variable relacionada con la comprensión y con el desarrollo de procesos ligados al reconocimiento de palabras. En efecto, para comprender un texto, se deben conocer entre el 90 y el 95 % de las palabras que lo forman (Hirsch, 2003). Se ha distinguido entre amplitud y profundidad del vocabulario, como dos dimensiones que deben ser atendidas en la enseñanza (Ouellette y Beers, 2010). La amplitud del vocabulario hace referencia al número de entradas léxicas y profundidad del conocimiento

del vocabulario, a la extensión de la representación semántica de una entrada léxica. Por estas razones es que los programas de alfabetización actuales, enmarcados en la psicología cognitiva, incorporan la enseñanza explícita y sistemática del vocabulario (Borzone & De Mier, 2017).

Anticipación e interpretación versus comprensión

En los materiales inspirados en la psicogénesis, en consonancia con los planteos del lenguaje integral se utilizan como sinónimos comprender e interpretar. Este uso puede resultar confuso ya que la interpretación implica procesar los textos de un modo personal mientras que la comprensión es un proceso de construcción mental del significado intentado por el autor.

La estrategia que proponen para interpretar un texto, siguiendo el modelo de Goodman, es la anticipación. Esta estrategia da lugar a que los chicos activen una cantidad importante de posibilidades. Pero a esa edad incorporan la información que han activado libremente a la representación mental que están formando y, como no pueden inhibir la información activada, si ésta no es coherente con el significado del texto, la comprensión se interrumpe (García Madruga, 1999). Por otra parte, se hace hincapié en la prosodia, pero se omiten factores que inciden en la comprensión como el conocimiento previo, que incluye vocabulario, y la realización de inferencias. El conocimiento previo es fundamental en el proceso de comprensión de textos escritos (Ver revisión en Amado y Borzone, 2011).

La recomendación que se le hace a los docentes, en las propuestas pedagógicas analizadas, es que promuevan que los niños, al leer un texto: expresen su propia interpretación, la justifiquen remitiendo a ciertas pistas en el texto, exploren los textos para obtener una idea global de su contenido, busquen y consideren indicios que permitan verificar las anticipaciones realizadas para confirmarlas, rechazarlas, ajustarlas o elegir entre varias posibles (Dirección de Educación

Primaria de la Provincia de Buenos Aires, 2008). El docente debe ofrecer condiciones didácticas que aseguren la inmersión de los niños y niñas en el mundo de la cultura escrita.

Sin embargo, numerosas investigaciones han demostrado que es imprescindible que el docente promueva la comprensión del texto por parte del niño realizando diferentes acciones antes, durante y luego de la lectura del texto, como se plantea en la lectura dialógica (Whiterhust, 2012). Antes de comenzar la lectura es necesario activar los conocimientos básicos necesarios y enseñar el vocabulario nuevo para entender el texto. Sobre estos conocimientos activados el niño luego va a poder construir una representación mental de los personajes, los lugares y otros elementos que contenga el texto. Durante la lectura del texto, el docente utiliza la entonación adecuada, movimientos corporales y cambio de voz según los personajes.

Así mismo interrumpe la lectura para proporcionar información que los niños relacionan con sus conocimientos previos, realizar inferencias en forma conjunta y así conforman un contexto cognitivo común a todos los participantes. La lectura tendrá que realizarse dialogando con los niños en los fragmentos del texto que lo requieran para la comprensión. (Manrique & Borzone, 2009). Después de la lectura es fundamental reconstruir el texto en forma conjunta con los niños para promover el uso de recursos lingüísticos y el desarrollo de la memoria y la atención.

Conclusión

Los postulados, modelos y teoría del lenguaje integral y de la psicogénesis han sido sistemáticamente cuestionados desde las investigaciones realizadas en el marco de la Psicología Cognitiva y las Neurociencias dado que las metodologías de enseñanza derivadas de estas perspectivas han mostrado retrasar el aprendizaje y generar serios problemas de comprensión textual, particularmente en las poblaciones con mayor vulnerabilidad. Por lo que la adopción de

esta metodología constituye una paradoja en tanto se instala como una vía para revertir el fracaso y favorecer el aprendizaje de los grupos en riesgo, pero logra el efecto contrario. Como señala Adams (1990) la mejor manera de incrementar la brecha es el lenguaje integral. Las evaluaciones realizadas con alumnos de nuestro país en comparación a otros países de la misma zona así lo demuestran.

Cuando se interpela a los defensores de la psicogénesis, demostrando con investigaciones, datos y evidencias los magros resultados que se han alcanzado con la implementación de sus postulados, responden desde el plano ideológico. Dicha ideología, considerada como progresista en términos generales, adhiere a una postura relativista en tanto pone en duda la evidencia empírica cuando los datos de la realidad contrarían sus afirmaciones. Se trata de un constructivismo extremo que rechaza los avances de la psicología cognitiva y de las neurociencias sobre aspectos del aprendizaje de la lectura y la escritura como el rol facilitador de la conciencia fonológica, la importancia de enseñar las correspondencias, la de promover el uso de las funciones ejecutivas y otras habilidades cognitivas avaladas por la comunidad científica internacional.

Se espera que el análisis crítico realizado en este artículo contribuya a abrir un debate serio y fundamentado sobre la enseñanza de la alfabetización para que los docentes puedan volver a enseñar a leer y a escribir. Se trata de evitar que nuestros niños, además de sufrir la brecha económica con la que conviven al nacer en diferentes contextos, padezcan la brecha pedagógica provocada por un sistema educativo que sigue promoviendo el efecto Mateo:

“...Porque a quien tiene, se le dará más todavía y tendrá en abundancia, pero al que no tiene, se le quitará aun lo que tiene...” (Mateo 13:12)

Referencias

- Adams, M. J. (1990) *Beginning to Read: Thinking and Learning*
 Amado, B. Borzone, A. (2011). La comprensión de

textos expositivos: Relevancia del conocimiento previo en niños de distintos sectores socioculturales. *Interdisciplinaria vol.28 no.2.*

- Benítez, M.E. y Borzone, A.M. (2012). Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización. *Revista del IICE*, 31, 117-134
 Berninger, V.; C. Yates; A. Cartwright; J. Rutberg and R. Abbott (1992). Development of lower level Skills at the beginning of writing. *Leyendo y escribiendo: Un Diario Interdisciplinario*, 4: 257-280
 Borzone de Manrique, A. M. y Signorini, A. (1994). Phonological awareness, spelling and reading abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64: 429-439.
 Borzone de Manrique, A. M. (1980) *Manual de fonética acústica*. Buenos Aires: Hachette.
 Borzone de Manrique, A. M. y Gramigna, S. (1984). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado. *Lectura y vida*, 5: 4-13
 Borzone de Manrique, A.M. & Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: Nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz
 Borzone, A.M. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños pequeños: *Diferencias socioculturales*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires.
 Borzone de Manrique, A.M. (1999). Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Lingüística en el aula*, 3: 7-29.
 Borzone, A.M. y Marder, S. (2015) *Leamos juntos*. Guía del docente. Buenos Aires: Paidós.
 Borzone, A. M. y De Mier, V. (2016). *Klofky y sus amigos exploran el mundo*. Buenos Aires: Akadia
 Britton, B. and Graesser, A. (eds.) (1996). *Text comprehension models*. N. Jersey: Lawrence Erlbaum
 Bradley, L., Bryant.P. (1983). "Categorizing sounds and learning to read: a causal

- connection". *Nature* 301: 419-421
- Chall, J.S. (1967). *Learning to read: The great debate*. Updated ed. New York: Mc Graw-Hill
- Defior Citoler, S. (2006) *Dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe.
- Defior, S., & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- Dehaene, S. (2014) *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo XXI
- De Mier, M.V., Cupani, M., y Borzone, A.M. (en evaluación). Reading fluency in Spanish: the relationship between variables associated with word recognition and comprehension.
- Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. (2008) *Diseño curricular del Nivel Primario. Primer ciclo*. La Plata: DGCyE
- Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. (2016). *SITUACIONES DE LECTURA Y ESCRITURA CON UN EJEMPLAR REPETIDO EN EL AULA*. Material para el docente. La Plata: DGCyE
- Ehri, L. (1999). Phases of development in learning to read words. En: Oakhill, J. y R. Beard (eds.). *Reading development and the teaching of reading. A psychological perspective*. Oxford: Blackwell.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., YaghoubZadeh, Z. and Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's metaanalysis. *Reading Research Quarterly*, 36: 250-287
- Ferreiro, E. (1978) Lo que se escribe en una frase escrita. *Periódico de Educación*, 3:17
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. GomezPalacio, M. (1982) *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura*. México: Secretaría de Educación Pública, DGyEE.
- García-Madruga, J. A. G. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales*. Madrid: Paidós.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodman, K. (1967). *Reading: A psycholinguistic guessing game*. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135
- Goodman, K. (1986) *What's whole in whole language?* Richmond Hill, Ontario: Scholastic TAB
- Gómez-Veiga, -I., Vila, J. García-Madruga, J., Contreras, A. y Elosúa, M.R. (2013) Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa. Vol. 19*, No. 2.
- Graesser, A.C., Singer, M. and Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Hirsch Jr., E. D. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge of Words and the World. *American Educator*, 27, 1, 10-29, 48
- Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (1990). *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.
- Kauffman, Ana M. (2007) "Proyecto de investigación: construcción de instrumentos de evaluación en lectura y escritura" Jornadas Internacionales de animación a la lectoescritura en Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria.
- Lieberman, I., Shankweiler, D., Fisher, F. and Carter, B. (1974). Explicit syllable and phonemic segmentation in the small child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18: 201-212
- Lieberman, A. (1982). On finding That speech is special. *American Psychologist*. 37(2), 148-167.
- Manrique, M.S. & Borzone, A.M. (2009) La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano-marginales. *Revista Interdisciplinaria. V. 27-Nº 2*. 209-228.

- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: an evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Rockville, MD; National Institute of Child Health and Human Development.
- Ojea, G., y Borzone, A.M. (2015, en curso). *Alfabetización bilingüe en qom y en español*.
- Ouellette G, Beers A.(2010) How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*; 23(2):189–208
- Perfetti, C.A. (1985) *Reading Ability*. Oxford University Press, N York.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *Psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rayner K, Pollatsek A, Ashby J, and Clifton C. (2012) *The psychology of reading*. New York, NY: Psychology Press.
- Sánchez Abchi, V., Medrano, B. & Borzone, A.M. (2013). *Los chicos aprenden a escribir textos. Desafíos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in reading comprehension*. Scientific foundations and new Frontiers. New York: Guilford
- Treiman, R. (1987). *Spelling in first grade children*. Paper presented at Midwestern Psychological Association, Chicago
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Boston, USA: Harvard University Press
- Vernon, S. y Ferreiro, E. (1999). Escritura Desarrollo: Una variable desatendida en la Consideración de la conciencia fonológica. *Harvard Educational Review*, 69 (4), 395 – 415
- Van den Broek, P. (1994). *Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence*. In M.A. Gernsbacher (Ed.). Handbook of psycholinguistics (pp. 539-588). San Diego, CA: Academic Press
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Walberg, H. J., and Tsai, S. L. (1983). Matthew effects in education. *American Educational Research Journal*, 20.
- Whitehurst, G. J. (2012). Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers. Reading Rockets website. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/400/>.

La cohabitation norme-autonomie dans l'accompagnement des personnes âgées par les aides à domicile : le tout paradoxal

*La cohabitación norma- autonomía en el acompañamiento
de ancianos por las asistentes a domicilio: un todo paradójico*

*The cohabitation norm-autonomy in the care
of the elderly by home-care workers: a paradoxical whole*

Disquay-Perot, Soazig *
Cocandeu-Bellanger, Laurence **
Egido-Portela, Angel ***

Resumé

Cet article s'intéresse au métier d'aide à domicile en questionnant la place et la matérialisation du concept d'autonomie dans un métier d'exécutant, balisé de procédures, de normes et d'injonctions qui réduisent les latitudes individuelles. L'autonomie étant un fer de lance dans le secteur et les métiers de l'accompagnement, il est discuté ici le paradoxe rencontré par le professionnel qui doit jouer de marges virtuelles d'autonomie pour préserver celle des Autruis vulnérables (eux-aussi). Ces « contorsions » quotidiennes du/au travail ont des impacts sur le vécu, la pratique et la santé de ces professionnels. Le propos à suivre s'applique donc à explorer et comprendre les implications et conséquences possibles de la

cohabitation entre normes et autonomie chez les aides à domicile (entendu(e)s avec leurs spécificités de profils et de pratiques) intervenant principalement auprès de publics vieillissants, dont la maison de l'un devient le lieu de travail de l'autre. Sur un plan empirique, la réflexion ici partagée s'appuie sur les résultats d'une étude de terrain réalisée auprès de 136 acteurs des services de l'aide à domicile, au travers d'une méthodologie de recueil mixte (40 entretiens approfondis dont 32 auprès des aides à domicile, complétés de questionnaires à visée confirmatoire auprès du même public) ; et dont les données qualitatives ainsi recueillies ont fait l'objet d'analyses de contenus thématique et lexicographiques. Enfin, la réflexion est également orientée en considération de la réglementation et des modes organisationnels en vigueur dans le secteur, afin de mettre en

*Maître de conférences en Psychologie - Université Catholique de l'Ouest ; Laboratoire EA 4132, CNAM-Inetop, Paris

**Maître de conférences en Psychologie - Université Catholique de l'Ouest ; Laboratoire EA 4132, CNAM-Inetop, Paris

***Professeur en Psychologie - Université Catholique de l'Ouest ; Laboratoire EA 4638 Laboratoires de Psychologie des Pays de la Loire (LLPL), Angers-Nantes- E-mail: angel.egido@uco.fr

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2017 - Fecha de aceptación: 28 de noviembre de 2017

lumières quelques paradoxes bousculant les professionnels dont l'autonomie quand on est exécutant devient désir, entre une part d'envie et une part d'inaccessible.

Mots-clés : personnes âgées, aide à domicile, autonomie.

Resumen

Este artículo se centra en la actividad de la asistencia a domicilio cuestionando el término y la materialización del concepto de autonomía en una labor de ejecutante, balizado de procedimientos, normas y prescripciones que reducen las latitudes individuales. La Autonomía que es una punta de lanza en el sector y en los oficios del acompañamiento, se cuestiona en el mismo la paradoja encontrada por el profesional que debe jugar con márgenes virtuales de autonomía para preservar la de los demás, vulnerables igualmente. Estos "malabarismos" diarios de/en el trabajo tienen impactos en lo vivido, en la práctica profesional y en la salud de estos profesionales. Las reflexiones que siguen se aplican pues a explorar e incluir las implicaciones y consecuencias posibles de la cohabitación entre las normas y autonomía en un grupo de asistentes a domicilio (percibidos/as con sus especificidades de perfiles y prácticas) trabajando principalmente ante públicos de edad avanzada, donde el domicilio de uno se convierte en el lugar de trabajo del otro. A nivel empírico, la reflexión aquí expuesta se apoya en los resultados de un estudio de campo realizado a partir de una muestra 136 actores de los servicios de la asistencia a domicilio, a través de metodología mixta (40 entrevistas, completadas de cuestionarios a objetivo confirmativo ante el mismo público); y los que datos cualitativos así recogidos fueron objeto de análisis de contenido temático y lexicográficos. Por último, la reflexión se orienta también en consideración a la reglamentación y los métodos organizativos en vigor en el sector, con el fin de sacar a la luz algunas paradojas que perturban a los profesionales, cuya autonomía cuando se es ejecutante se convierte en deseo, entre una parte de

deseo y una parte de inaccesible.

Palabras clave: adultos mayores, asistencia a domicilio, autonomía.

Abstract

This article focuses on the activity of home care by questioning the term and the materialization of the concept of autonomy in the performer's work, delineated by procedures, standards and orders that reduce individual latitudes. Autonomy being a spearhead in the sector and in the professions of care, we question the paradox found by the professional who must play with virtual margins of autonomy to preserve that of others, equally vulnerable. This daily "juggling" at work has an impact on the experience, professional practice and health of these professionals.

These considerations are applied to the possible implications and consequences of cohabitation between norms and autonomy in a group of home-care service workers (perceived with their specific profiles and practices) occupied mainly with the elderly, whose home becomes the other's workplace. These reflections are based on the results of a field study conducted on a sample of 136 performers of home-care services, using a mixed methodology (136 questionnaires and 40 interviews). Finally, the reflection is also oriented towards the regulation and organizational methods in force in the sector, in order to bring to light some paradoxes that disturb the professionals, whose own autonomy when becoming a performer becomes desire, between part wish and part inaccessible.

Key words: old age people, home-care service, autonomy.

La norme des paradoxes dans l'intervention gérontologique : l'autonomie d'exécutant à dépendant

Le propos qui nous rassemble ici interroge le lien et les relations entre normes et autonomie,

notamment chez les individus. Derrière l'autonomie, dans le quotidien, ou dans le travail, au sens courant, nous voyons, de manière pour autant non exhaustive, la capacité à faire, à prendre une décision, à réaliser seul. L'usage et la valorisation de l'autonomie nous interpelle (provoque ?) quand il s'agit de le mettre en tension, avec celui qui la perd ou ne la détient pas. L'exécutant est rémunéré et engagé pour exécuter, réaliser, faire, appliquer. Certes, il peut faire seul, mais dans un espace empli de procédures qui visent à réduire la pensée interprétative, pour s'en tenir à une application d'une règle pensée par un autre que soi, qui a décidé, en amont, avant... soi. Alors, nous sommes interpellés, d'une première ironie de questionner le rapport à la norme et l'autonomie de l'exécutant, dont nous allons voir cependant que la question n'est en rien insignifiante, tant elle est réelle, mais, simplement, distante du prescrit. Alors, qu'en est-il de ces applications entre normes et autonomie pour celui qui, de plus, exerce ou doit exercer avec autonomie dans un univers particulier où règne la dépendance, comme le secteur gérontologique, sanitaire et/ou social où s'entrechoquent autonomie émancipatrice et autonomie injonctive?

L'autonomie comme projet a été l'un des moteurs des mouvements sociaux des années soixante-dix et aujourd'hui, cinquante ans après, est devenu une norme sociale. Dans de nombreux domaines de vie sociale, la généralisation des valeurs d'autonomie contribue à transformer les pratiques. Les services de l'accompagnement social n'échappent pas à cette évolution. L'ancienne idée de l'individu autonome perçu comme un sujet isolé, intérieur, ne reposant que sur lui-même, a évolué durant ces années de manière qu'aujourd'hui « autonome » défini celui capable de déléguer de nombreuses tâches ordinaires à d'autres que lui. Laisser les salariés organiser leur travail, faire en sorte qu'ils puissent prendre des initiatives sont des opérations qui apportent de la considération au travail et au salarié. De même, c'est également le style d'action le plus valorisé. Les cas les plus perceptibles dans le domaine de la santé sont les transformations opérées dans système des soins où le principe du consentement

du patient aux soins qui lui sont prodigués a été institutionnalisé. Le malade ne peut guère échapper à l'autorité du médecin, et encore moins à la maladie, mais le fait d'avoir son mot à dire assure un minimum de considération. De même, ces transformations ont permis de redonner une dignité aux malades avant enfermés dans les hôpitaux psychiatriques.

L'autonomie peut constituer au final autant une qualité personnelle et professionnelle (relever d'une compétence), qu'un élément de contexte à prendre en compte dans la pratique. L'existence des structures et organisations institutionnelles, au travers de l'émergence (en vue de leur respect) de normes, vont contribuer à baliser le champ du possible, les « frontières » à l'autonomie. Mais la norme peut devenir une contrainte lorsqu'elle est imposée à des individus qui ne disposent pas des ressources nécessaires pour s'affranchir des dépendances. L'autonomie donne alors un nouveau visage aux inégalités, d'où sa perception parfois ambivalente. C'est le cas quand les salariés sont livrés à eux-mêmes, autrement dit, doivent réaliser leur travail avec un support à minima, sans formation, ou en payant eux-mêmes leur couverture médicale.

Tel un paradoxe constitutionnel, nous pénétrons ainsi un secteur où règnent les discours sur l'autonomie, dans un contexte d'évaluation de la dépendance, celle des personnes vieillissantes ; un secteur où se côtoient les personnes âgées bien sûr, mais également leur famille et les professionnels de l'action sociale, dont nous pourrions également nous interroger sur les relations de dépendance entre eux. La personne (âgée) elle-même, fondamentalement, demeure dans le désir d'être autonome, et finalement, par extension, d'être. De même, chaque professionnel du soin, que ce dernier relève d'une forme de care ou d'un acte médical, aura, comme la personne âgée elle-même, la pression d'une injonction à rester autonome : que cela corresponde au fait de le permettre (voire le devoir) pour les professionnels, ou, l'être, pour le bénéficiaire, d'autant quand on se réfère aux politiques du « Bien Vieillir » mises en avant depuis les années 2000. Enfin, il est également à considérer que le professionnel

accompagnant ces publics vulnérables lui-même est soumis à ses propres vœux et objectifs d'autonomie : dans ce droit que l'on aurait de se réaliser, y compris au travail, comme dans ce devoir que de respecter un cadre légal et normatif qui rend (plus ou moins) lisible le champ des possibles, en terme d'activités et de tâches professionnelles. Plus loin que cela, de manière générale, le travail est en partie autonome, parfois faiblement bien sûr, dans le cas par exemple d'une organisation scientifique du travail où l'Homme devient outil (et la norme la seule autonomie de son application stricte). Cependant, la place de l'autonomie est d'autant plus présente dans les réalisations que la composante relationnelle est importante dans l'activité.

Nous approfondissons notre réflexion auprès des professionnels qui jonglent dans cette cohabitation normes-autonomie, et exercent au sein des structures de l'accompagnement à domicile, terrain applicatif des politiques du Bien Vieillir, dont Disquay a identifié les aides à domicile comme occupant une place et un rôle significatifs dans l'écosystème de la personne âgée, avant d'en étudier leur rapport à leur santé au travail et ce qui caractérise leur cadre de pratique auprès des publics vulnérables vieillissants. La suite du propos est élaborée d'après les explorations réalisées sur le terrain dans le cadre de sa thèse doctorale.

Aide à domicile ou « métier-valise »

Très concrètement, si l'on interroge l'autonomie du métier d'aide à domicile, se caractérisant sur le papier par des responsabilités et des champs d'actions réduits, il nous semble que ce professionnel ne peut pour autant être associé à un « travailleur-machine » (sic) qui répondrait et exercerait une activité de manière mécanique. *In fine*, il apparaît que par son ancrage lié à l'accompagnement et aux relations, il doit justement l'adapter à un ou des contexte(s), *hic et nunc*, mais souvent à renouveler du fait des comportements de la personne aidée vulnérable, de l'évolution de sa maladie, de son (de l')

environnement, etc. Parallèlement, l'aide à domicile est employée avec une marge d'autonomie restreinte, d'après l'analyse menée par Disquay (2015) sur le cadre conventionnel de travail du métier d'aide à domicile. La qualification croissante des catégories d'emploi et la caractérisation des métiers indiquent qu'en fait l'aide à domicile correspond soit à trois métiers différents (entre agent, employé et AVS¹), soit à un même métier et trois manières de le réaliser. Ce qui n'est pas sans laisser présager de frustration et de risques de souffrance pour ces professionnels dont l'absentéisme n'est expliqué qu'à hauteur de 8% par les maladies professionnelles et les accidents du travail, ce qui révèle bien que d'autres facteurs que la pénibilité physique du métier entrent en jeu, notamment ce qui conduit à l'expression d'une souffrance émotionnelle chez les aides à domicile. L'agent de catégorie A est celui qui dispose de peu ou pas de formation et d'une absence d'autonomie et de contrôle sur son activité. La catégorie B se caractérise par une entrée dans une mission davantage relationnelle, une capacité d'adaptation des règles pouvant s'appuyer sur une formation ou une expérience sur laquelle il a déjà pu porter un regard critique. Enfin, les postes rattachés à la catégorie C se caractérisent par un ancrage plus fort de la qualification et de la professionnalisation qu'ils peuvent utiliser pour adapter leur pratique. De même, les vocables utilisés dans le référentiel de la convention collective étudiée, sont, pour les agents, davantage liés à des tâches purement pratiques et exécutives (« réalise des activités », « aide à l'accomplissement »), alors que la catégorie B intègre davantage une dimension relationnelle (« aide les personnes », « assiste et soulage »). Les postes de la catégorie C s'engagent encore d'un cran dans la relation de care où la place est faite à un « accompagnement social » (« accompagne », « aide les personnes », « stimule ») dans lequel il est responsabilisé au travers de son rôle dans la coordination de cet accompagnement.

Chaque métier présente donc des typologies de risques spécifiques. Pour les agents à domicile, le manque de marge de manœuvre et le caractère purement pratique de leur fonction peut entraîner une frustration de ne pas exercer de missions d'aide

à la personne. Également, l'absence de formation et les frontières floues de l'intervention auprès de la dépendance, conduisent à les mettre en difficulté lorsque les agents à domicile sont amenés à intervenir, même ponctuellement, auprès de personnes présentant des dépendances dont le professionnel ne perçoit pas forcément les effets sur les comportements, tel que le comportement d'agressivité chez le patient atteint de la maladie d'Alzheimer. Les employés à domicile, riches de leur liste élargie de qualifications pourraient ne pas bénéficier des connaissances adéquates à l'intervention auprès des personnes âgées, et pour autant être habilités à en assurer un accompagnement. Nous pensons notamment au fait que certains aides à domicile de catégorie B sont titulaires d'un CAP Employé Technique de Collectivité, qui prépare à l'intervention dans les collectivités, mais n'est pas pour autant adapté aux spécificités des connaissances nécessaires à l'exercice à domicile. Enfin, les auxiliaires de vie témoignent d'un épuisement relatif à leur métier dont les interventions sont privilégiées auprès de publics très dépendants. Il apparaît au final que ce sont davantage les missions de care qui conduisent à ressentir de l'épuisement que les tâches de ménage (registre de l'effort physique) pour les AVS. Les activités d'accompagnement étant source de satisfaction et de reconnaissance de leur action, mais les ressources engagées sur un plan psychique étant toutefois contraignantes à leur santé. Il est sans doute ici davantage question du rapport aux responsabilités qu'à l'autonomie en soi, mais l'un ne va toutefois pas sans l'autre, d'autant quand l'on est amené à prendre une décision seul(e), du fait des conditions de réalisations du métier, notamment lors des astreintes du week-end.

Le professionnel peut ainsi être mis à mal dans l'exercice d'une autonomie dont il est difficile de discerner les frontières. La solution devient alors soit d'agir malgré tout, avec les risques entrepris pour la personne et pour lui-même, soit de ne pas agir, avec les risques du même ordre. Il lui faut alors finalement choisir, en l'absence du responsable (du « bureau »), entre son autonomie injonctive et émancipatrice. Ce choix traduit

l'autonomie que l'Organisation lui demande finalement implicitement de prendre, en tension avec un discours normatif rassurant, rationnel, mais pas pour autant conforme à la réalité du terrain professionnel exploré par l'aide à domicile. Ce que l'on observe de fait, sur le terrain, c'est en effet un retour à l'autonomie, ou une injonction non explicite à la prise de décision, que cette dernière soit donc contrainte (quand la situation s'impose au salarié telle la chute ou le décès de la personne lors des astreintes du week-end pendant lesquelles les aides à domicile sont « seules ») ; ou désirée (quand l'aide à domicile s'autorise (comme si ça ne l'était pas a priori) à « [prendre] le temps » avec la personne aidée). L'autonomie demeure ici nécessaire et réelle, même si elle n'est pas forcément autorisée et définie de manière large et claire dans le cadre conventionnel. Toutefois, si les champs d'autonomie semblent insuffisamment ou parfois inadéquatement définis, il s'avère que ce métier présente par ailleurs un cadre normatif spécifique.

Travailler la relation entre deux mondes : Antre-Autre

De par son univers plural, professionnel et personnel, intime, le métier d'aide à domicile présente la spécificité d'être soumis à des normes et règles complémentaires aux règles classiques d'un travail qui s'exerce, naturellement, ailleurs que dans un chez soi. Les règles relevant du foyer intégré, source de vie, d'histoire, de liberté, d'autonomie ; celles relevant du lieu d'exercice, encadré par des règles du contrat de travail, définissant par la même des postures professionnelles à tenir *in situ*, etc. A cela s'ajoutent les règles prescrivant les bases d'un bien-vieillir dont le professionnel est garant de « *bonnes pratiques* », qui n'est pas sans rappeler l'éthique du *Care*, se basant sur les concepts du Juste et du Bon, dont les injonctions peuvent conduire à des sentiments de culpabilité chez les aides à domicile ne se sentant pas à la hauteur de réaliser l'attendu, entre le prescrit et le réalisé, voire, le réalisable.

Le domicile d'un Autre pour open-space

Le lieu de travail des aides à domicile est également un lieu de vie, et la propriété d'un autre, personne singulière, ayant par essence, autorité sous son toit. De même, dans ce cadre précis, la réglementation du travail ne s'y exerce pas comme dans les autres métiers. Par exemple, en matière de sécurité au travail, et de relations collectives, le seuil de la porte est franchi par l'aide à domicile, mais pas par le CHSCT^{II} ^{III} qui y perd ses prérogatives habituelles. Les différences de cette situation spécifique d'un espace partagé entre intimité et mission professionnelle, vient ainsi pour partie contraindre la nature des relations, qui oscillent entre un rapport d'aidant à aidé (aider), de propriétaire des lieux à salarié, rémunéré pour sa tâche. L'employeur est tantôt la structure prestataire ou le bénéficiaire lui-même. Ce dernier cas renforce le rapport d'asymétrie, avec le couperet du risque de la perte d'emploi(-direct).

Le domicile relève d'un symbole de l'intimité pour la personne qui y réside et qui s'y maintient. Accueillir un étranger qui y effectuerait les tâches initialement réalisées par les maîtres de la maison, semble constituer une détresse pour la personne aidée de se voir retirer la maîtrise de son espace et de l'organisation qu'elle s'y est construite depuis de longues années. Au risque de s'en sentir dépossédé?

Le risque existe également pour l'aide à domicile, en incarnant l'étranger révélateur de faiblesse, de devenir la cible d'agression naissant de la frustration et/ou de la peur de cette intrusion, d'autant si elle n'est pas désirée. Pensons également que l'aide à domicile, opérant à l'extérieur, au domicile de l'autre peut en être vulnérabilisé, n'ayant pas là de carapace propre ou au moins neutre, à l'image des murs d'une entreprise qui n'appartiennent soit à personne, soit à tous les membres y exerçant, facilitant une forme d'équilibre des rapports. Exercer comme dans le bureau de celui qui dirige mon travail ou (au moins) oriente mes actions nous apparaît plus sensible de par la pression des rapports hiérarchiques et de pouvoirs s'y exerçant, pouvant de fait conduire à des relations asymétriques, voire

être source de tension et de conflit, ce qui constitue là la prévision d'un contexte où peut naître une relation de complicité autant que des rapports conflictuels où chacun doit trouver sa place et un territoire.

Le rapport à l'autonomie est ici modifié en fonction du cadre associé au lieu d'exercice. Suis-je soumis aux règles de mon travail et de l'autorité de mon responsable hiérarchique (« *au bureau* »), où suis-je soumis à celles de l'occupant de la maison où je pénètre? Quelle autonomie ai-je pour refuser une tâche que le cadre prestataire m'octroie alors que je suis face au bénéficiaire, voire à sa famille qui parfois peut diligenter la prestation à la place de ? C'est toute une difficulté mise en évidence par les aides à domicile rencontrés, aux prises entre ce que « *je dois* » faire, ce que « *j'ai le droit* » de faire ou de refuser. Seulement, entre ce qu'il est prescrit sur le papier et ce que le professionnel va s'autoriser à faire, cet espace entre deux est empli de culpabilité pour le professionnel perdu entre son devoir d'aider le vulnérable, la peur de la critique si le travail est perçu comme ne répondant pas aux attendus par le bénéficiaire (et donc « *mal fait* »?), ou encore la peur d'un appel au bureau qui contrarierait le maintien d'un emploi déjà fort précaire.

Il apparaît possiblement comme un risque schizoïde chez un professionnel dont la relation intime cohérente à celle qui peut s'opérer dans le logis familial, amical, vient s'opposer à la relation d'aide professionnelle (pour lequel l'individu est justement missionné expressément), dont les murs et le contexte peuvent contraindre sa lecture. L'effet étant renforcé par le fait que plusieurs aides à domicile trouvent justement le sens de leur travail dans les temps relationnel du partage (du café, de la confiance...), qui sont distingués du temps du travail.

Pourtant, malgré ce que l'on peut attendre du risque d'asymétrie d'une relation de bénéficiaire-employeur^V, il apparaît que les professionnels exerçant en prestataire sont plus vulnérables et présentent plus de risques de souffrance psychologique et d'épisodes de stress. Cela interpelle alors que le fait d'appartenir à une Organisation, comparativement à une relation

d'emploi direct par le bénéficiaire, leur donne accès à des avantages multiples : la formation professionnelle continue, une annualisation des salaires qui réduit les effets de la précarité, l'appartenance à un collectif. L'explication pourrait résider alors dans une souffrance consécutive d'une activité du travail qui fatigue à la longue : la pénibilité ressentie diminue certes avec l'âge mais augmente avec l'ancienneté, d'autant que les salariés en prestataire interviennent auprès de davantage de bénéficiaires, et ce dans des relations moindres de convivialité, présageant donc d'une qualité relationnelle vécue comme moyenne ou insuffisante par les aides à domicile.

La nature des relations à l'usager dans le prestataire pourrait ainsi expliquer une pénibilité perçue supérieure. De même, le rapport à l'autonomie témoigné par l'aide à domicile exerçant hors prestataire vient donner une autre lumière à ce constat. Les modes d'emploi direct sont ainsi perçus comme plus souples dans l'organisation des horaires du travail, comme dans la composante relationnelle, souvent plus proche, du fait d'une relation choisie et durable en emploi direct (face à des changements d'aide à domicile plus importants dans le prestataire, pour répondre aux contraintes d'organisation : congés, maladie, ...). L'emploi direct apporte cette autonomie d'un emploi du temps que l'on peut modifier plus aisément, que le travail prestataire et la lourdeur organisationnelle associée ne permet plus. En effet, le rapport au temps est modifié en mode prestataire, avec des plannings à fortes amplitudes, changeants, dont les impacts des horaires atypiques contraignent la vie professionnelle et privée, ce dont on sait que cela constitue un frein au bien-être des individus.

Sur le terrain, on a alors constaté que des aides à domicile développe une angoisse du téléphone, qui sonnerait pour un énième remplacement, synonyme d'un énième rendez-vous personnel à annuler et planifier à nouveau, alors que ces professionnels témoignent difficilement pouvoir projeter ce qu'ils feront ne serait-ce que la semaine prochaine, contraignant par ailleurs leur accès aux loisirs, puisque les planning changeants minimisent la possibilité de

s'engager dans des activités extra-professionnelles pourtant favorables au développement des ressources en soutien social et dont la conciliation des différentes sphères de vie est vue comme un moyen de développement individuel. Les aléas de l'organisation professionnelle contraignent donc ici quasi totalement l'autonomie dans le cadre individuel, celle permettant de s'accomplir.

Les normes du Bien (vieillir) pour règlement intérieur : entre cadre et valeurs

Les normes sont également constituées des croyances collectives et politiques orientant nos pratiques, conduites et attitudes. Ces normes sont traduites en lois, mais représentent également ce qui peut se délayer par extension de ces écrits, en tant qu'interprétations de celles-ci notamment. Il y a donc, comme ce qui distingue le prescrit du réel, ce qui est écrit, mais également ce qui est compris, et parfois, étendu. Tout en cadrant des pratiques et attendus au bénéfice de populations, les cadres peuvent cependant parfois se réaliser au détriment, y compris imprévu, d'autres acteurs.

3.2.1. Orientations, règlementations et... certifications

Le cadre réglementaire français des politiques sociales du vieillissement (Cf. lois 2002-2^V, 2005^{VI}, HPST 2009^{VII}, ASV 2015^{VIII}), élaborées en bienveillance pour les publics âgés pourraient présenter des effets pervers pour les acteurs de l'environnement des personnes âgées. Nous pensons par exemple ce qui renvoie (1) à l'évaluation des bonnes pratiques professionnelles qui donnent injonction à faire et à faire bien ; (2) aux multiples certifications, agréments, autorisations qui présentent l'enjeu d'assurer un maintien de l'activité des structures et donc de leurs emplois ; (3) au renforcement des contraintes réglementaires qui augmentent la part des tâches administratives des responsables de services, entraînant des surcroûts qui peuvent contraindre le temps initialement attribué à l'animation et le soutien des équipes, et qui présentent autant de

risques de renforcer l'isolement de professionnels (mis en évidence par Loones & Jeuneau), que de créer des tensions entre le responsable et son collaborateur ainsi délaissé, faute de temps pour cumuler les missions; (4) aux financements publics en baisse de dotations qui contraignent les embauches supplémentaires et l'augmentation des salaires qui pourraient respectivement entraîner un épuisement professionnel des équipes en sous-effectif et/ou fragiliser les professionnels en situation de travail précaire; (5) ou encore aux programmes tels que ceux portant sur la bientraitance qui peuvent être assimilés à un contrôle des pratiques ou entraîner une culpabilité (et une baisse de l'estime de soi) du collaborateur de n'avoir pas bien fait et/ou la peur de perdre son emploi si sa pratique n'est pas conforme à l'attendu, alors que les questions éthiques rattachées à la bientraitance complexifient les frontières des bonnes pratiques. L'objectif de qualité d'accompagnement de l'un (le bénéficiaire) ne serait possiblement donc pas sans effet sur les différents acteurs en jeu, les professionnels notamment.

Ces recommandations liées aux bonnes pratiques pourraient placer parfois le personnel d'intervention en situation délicate, notamment celles liées à la réduction du risque de maltraitance et aux pratiques favorisant la bientraitance. Par les responsabilités que cela peut représenter pour le praticien à l'image des travailleurs sociaux qui peuvent être sous pression face à une situation sensible et complexe (ex : en cas de suspicion de mauvais traitements). En effet, il peut apparaître délicat pour un personnel d'intervention, qui ne dispose pas des responsabilités ou l'autonomie d'action comme son encadrement, de distinguer ce qui relève de la maltraitance ou non. S'il apparaît logique que frapper ou insulter est maltraiter, qu'en est-il des (non)comportements moins évidents? Comment évaluer ce qui touche à « *une absence de considération* », ce qui relève d'un « *non-respect de l'intimité* »^{ix} quand on intervient dans une maison où la personne aidée n'a pas fait ce choix, ou quand on doit prodiguer des soins d'hygiène ? Comment se placer vis-à-vis d'éventuelles pratiques d'infantilisation quand elles sont

réalisées sans conscience de la maltraitance parce que réalisées peut-être par protection, telle la mère à l'enfant ? Que réaliser, corriger et/ou sanctionner de négligences relevant de l'ignorance? Tels peuvent être les dilemmes rencontrés par les acteurs du maintien à domicile sur le terrain, perdus parfois entre désir d'autonomie, contrainte d'autonomie et rejet de l'autonomie et des responsabilités associées.

Par ailleurs, au sens industriel, dans lequel a pris sens l'univers qui s'est développé autour de la Qualité, et qui a conquis les autres secteurs, on peut retrouver cet objectif du « *zéro défaut* ». Toutefois, il ne peut être applicable dans l'accompagnement social, tant le cœur même du métier est complexe. Tant il n'est pas, en somme, industriel. Certes, le secteur social est devenu lui aussi « *procéduré* » de cette mode, mais il s'avère que la procédure est sans cesse « ajustée » par les professionnels, tels ceux qui utilisent comme ils le doivent la grille AGGIR^x pour évaluer la dépendance d'une personne âgée, mais s'en (ré)approprie les reformulations, pour humaniser l'évaluation, désautomatiser la relation. En effet, le résultat est difficilement évaluable par des critères rigoureux, dont mêmes les échelles conduisant à la définition des financements et de la nature des plans d'aides sont différents d'un évaluateur à l'autre, du fait d'une place laissée à l'interprétation que nous lisons comme un acte de retour à une forme d'autonomie du professionnel qui ne retrouve ni le bénéficiaire ni ses valeurs et le sens de son travail dans ce qui fait et ce qu'il fait d'un outil rigide et peut-être pas toujours adapté. Le « *zéro défaut* » n'est pas atteignable, tant les actions constituées par l'accompagnement ne se finalisent par pas un produit, que l'on peut exclure et détruire pour non-conformité. Parce que finalement aussi, quelque part, la non-conformité, constitue l'autonomie. Toutefois, en parallèle du cadre, formel, rigoureux sur lequel repose les normes consécutives de la réglementation, les professionnels de l'action sociale voient leur posture, leur pratique, leur engagement dans l'activité orienté de manière significative par des normes relevant d'un autre champ, moins palpable sans doute, celui valeurs.

3.2.2. *Éthique du care et norme de sollicitude*

Un ultime élément spécifique de l'accompagnement vient définir le cadre d'exercice des acteurs s'y rencontrant. Celui du Care, à la fois, concept, pratique et éthique, porteur de sens, plus ou moins commun, et arguant plus ou moins consciemment des attendus envers les individus qui en sont « *pourvoyeurs* ».

Du concept et de l'éthique du care, défini par Avril comme une « *éthique de sollicitude* », découle une norme, qui correspondrait à une pratique des aides à domicile, relevant d'un comportement normatif relatif au care. Pour elle, l'éthique se définit comme le fait dans ces métiers d'être « *convaincu du bien-fondé de ce qu'on fait, de la légitimité du service rendu, de son intérêt moral et social* ». De plus, à l'ère de la professionnalisation, et de l'accès à la qualification, elle considère que la norme de l'éthique de sollicitude serait, dans la structure intégrée, portée par les formateurs et l'encadrement, via une valorisation des activités de *care* (ex tâches liées au vieillissement (ex : toilette), proximité/distance des relations à la personne âgée, etc.). Ce qui n'est pas sans nous rappeler le témoignage de cette auxiliaire de vie nous relatant le passage d'une stagiaire à qui les formateurs promettent de l'accompagnement, telle une utopie. On constate alors ici l'existence dans l'environnement d'un cadre de pensée et d'action qui tourne autour d'une valorisation d'un care de l'autre, qu'il est bon d'afficher et de mettre en œuvre, parce que, peut-être, cela veut dire que l'on est, de fait, « *quelqu'un de bien* ». Enfin, une autre entrée explicative de la création de la norme (au-delà des conséquences des orientations politiques et institutionnelles des 20 dernières années qui œuvrent à valoriser le care) prend forme dans l'objectif d'une qualité de service, où l'éthique de la sollicitude deviendrait instrumentalisée pour répondre aux besoins des... clients (Avril, 2008). Nous comprenons alors que la norme subjective, la croyance collective est finalement acceptée des organisations qui s'en approprie les valeurs à partager. Finalement, derrière cette éthique de sollicitude, on entend comme une injonction relevant des activités du *care*, « *de faire bien* », et

« *d'être quelqu'un de bien* ». Ce qui entraîne parfois chez le professionnel de renoncer à soi-même, contraire à une autonomie nécessaire au prendre soin de soi.

Autonome... à l'usure

Les points précédemment évoqués nous laissent à penser que les professionnels d'intervention à domicile ont à jongler avec une notion peu évidente à saisir en ses mains, celle de l'autonomie. Celle que je prends, celle que l'on me donne, celle que l'on me tolère, etc. Il apparaît ainsi au final que l'aide à domicile, et plus largement le professionnel de l'accompagnement se situe entre d'une part une autonomie que l'on a de faire dans une norme, dans un cadre et les règles associées ; et d'autre part dans une autonomie relevant plus de ce qui va caractériser l'essence de la vie quotidienne singulière à faire des choix. Toute la complexité étant alors de faire valoir et/ou profiter d'une autonomie toute relative dans l'exercice d'une activité qui s'inscrit dans un entre-deux : entre l'exigence organisationnelle qui prête à exécuter (!) et l'exigence (perçue ? normative ?) de ce qui relève du care et de son éthique et induit tout autant de nécessaires adaptations et ajustements. Au final, il apparaît que l'individu doit « user » de son autonomie pour faire face aux exigences de la situation, comme le traduit le surinvestissement ou l'effacement de soi de l'aide à domicile, dans l'objectif de restaurer la relation, « hors temps de travail », quand ce(cette) dernier(ière) reprend la main face au cadre qui les donne pour exécutant.

¹ Auxiliaire de vie sociale.

¹¹ Comité d'Hygiène, de Sécurité et des Conditions de travail: instance représentative du personnel dans les entreprises françaises d'au moins 50 salariés dont la mission est de contribuer à la protection de la santé et de la sécurité des salariés et à l'amélioration des conditions de travail.

¹¹¹ Il est accepté dans la CC-BAD que l'aide à domicile ne bénéficie pas de l'accès aux mêmes droits que ceux relevant du droit général du Code du Travail sur des textes réglementant les relations collectives (Titre II).

^{11V} Emploi direct ou contrat mandataire.

^v Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-social: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2002/1/2/MESX0000158L/jo/texte>.

^{vi} Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2005/2/11/SANX0300217L/jo/texte>.

^{vii} Loi n° 2009-879 du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2009/7/21/SASX0822640L/jo/texte>.

^{viii} Loi n° 2015-1776 du 28 décembre 2015 relative à l'adaptation de la société au vieillissement: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2015/12/28/AFSX1404296L/jo/texte>.

^{ix} Illustrations des différentes violences représentant de la maltraitance, par Assouline et Morou, page 85.

^x La grille nationale française Aggir permet d'évaluer le degré de dépendance d'une personne afin de déterminer les besoins qui sont les siens et d'identifier le montant financier de la prise en soin qui peut être octroyé pour y répondre. Six niveaux de dépendance sont mis en évidence, corrélés à des besoins d'aides pour réaliser les actes essentiels de la vie quotidienne.

Referencias

- Assouline, M., & Morou, F. (2010). *Les recommandations des bonnes pratiques professionnelles des services à la personne*. La Plaine Saint Denis: AFNOR Editions.
- Avril, C. (2008). Les aides à domicile pour personnes âgées face à la norme de sollicitude. *Retraite et société*(53), pp. 49-65.
- Devetter, F.-X., & Barrois, A. (2012). Aides à domicile: un régime temporel non stabilisé qui témoigne des ambiguïtés d'une professionnalisation inachevée. (DREES, Éd.) *Dossiers solidarité et santé: les conditions de travail des aides à domicile en 2008*, pp. 29-46.
- Disquay, S. (2015). La santé au travail des aides à domicile du secteur gérontologique prestataire breton: la difficile prévention de soi dans l'exercice du care. *Thèse*. Angers.
- Disquay, S., & Egido, A. (2013). La souffrance émotionnelle des personnels d'intervention: résultats préliminaires de l'étude sur la santé

et la qualité de vie au travail dans les métiers du secteur de l'aide et du soin à domicile. *Revista de Psicología*, 9 (18).

- Disquay, S., & Egido, A. (2017). Une question de régénération intergénérationnelle: reconstituer les équipes de travail dans l'aide à domicile. *Carrièreologie*, 13(3/4), pp. 365-377.
- Disquay-Perot, S., & Egido, A. (2017). Préparer les aides à domicile pour faire-face aux difficultés de la réalité du travail de care: éducation à la santé et formation tout au long de la vie. (AFIRSE, Éd.) *La Recherche en Éducation*(17), pp. 49-73.
- Gilligan, C. (1986). *Une voix différente: pour une éthique du care* (éd. 2008). (A. Kwiatek, & V. Nurock, Trad.) Val d'Oise (95), France: Flammarion.
- Laugier, S., & Paperman, P. (2008). Présentation: la voix différente et les éthiques du care. Dans C. Gilligan, *Une voix différente, pour une éthique du care* (pp. I-XLI). Val d'Oise (95), France: Flammarion.
- Loones, A., & Jeuneau, P. (2012). L'organisation du métier d'aide à domicile: entre autonomie et isolement professionnel. (DREES, Éd.) *Dossiers solidarité et santé: les conditions de travail à domicile en 2008*(30), pp. 47-60.
- Messaoudi, D., Farvaque, N., & Lefebvre, M. (2012). Les conditions de travail des aides à domicile: pénibilité ressentie et risque d'épuisement professionnel. (DREES, Éd.) *Dossiers solidarité et santé: les conditions de travail des aides à domicile en 2008*(30), pp. 5-28.
- Molinier, P. (2013). *Le travail du care*. Paris: La dispute.
- Tremblay, D.-G. (2012). Conciliation travail-famille. *Gestion*, 37, pp. 33-33.
- Tremblay, D.-G., & Villeneuve, D. (1997). Aménagement et réduction du temps de travail: réconcilier emploi, famille et vie personnelle. *Loisirs et Société*, 20(1), pp. 107-157.
doi:10.1080/07053436.1997.10715539
- Tronto, J. (1993). *Moral boundaries, a political argument of an ethic of care*.

Análisis de Factores Psicológicos en Pacientes Obesos: Estudio Pre y Post Tratamiento

*Analysis of Psychological Factors in Obese Patients:
Pre and Post Treatment Study*

González Di Mura, Ma. Victoria *
Casari, Leandro **
González Pancher, Roberto J. ***
Vega, Ma. Del Rosario ****

Resumen

El presente trabajo tiene como objeto de estudio la obesidad en relación a distintos factores psicológicos: el autoconcepto, síntomas ansiosos, síntomas depresivos y predisposición para el cambio, en dos momentos precisos, al inicio y a la finalización de un tratamiento integral de obesidad, de 6 meses de duración, desde una perspectiva que rescata lo grupal y los posibles cambios que se pone en juego cuando distintos pacientes se someten al abordaje en este padecimiento.

El objetivo específico de investigación fue, en primera instancia, medir y describir los factores antes nombrados en los momentos: previo y posterior al tratamiento, para luego evaluar si existieron diferencias o mejoras significativas en éstos.

Los instrumentos aplicados para la recolección de datos fueron: Escala Verbal de Autoconcepto, Cuestionario de Ansiedad Estado- Rasgo, Cuestionario de Depresión y una Escala de Predisposición para el cambio.

Los resultados obtenidos proporcionaron elementos para dar cuenta de los cambios significativos que existieron en los pacientes, en todos los factores psicológicos evaluados. Este efecto de mejora brindado por un método de abordaje de esta compleja enfermedad por parte de profesionales idóneos y pacientes comprometidos hacía el cambio, pone en evidencia la necesidad de acceder a programas integrales que busquen activamente revertir esta patología que se ha convertido en un drama para la salud mundial.

Palabras clave: Obesidad - Ansiedad - Depresión - Cambio - Tratamiento.

*Lic. en Psicología. Pontificia Universidad Católica Argentina, Sede Mendoza. Correo electrónico: victoriagonzalezdimura@gmail.com

** Dr. en Psicología. INCIHSA CONICET CCT Mendoza / Pontificia Universidad Católica Argentina, Sede Mendoza. Correo electrónico: lmcasari@mendoza-conicet.gov.ar

***Médico Clínico Cirujano Especialista en Obesidad. SAN Mendoza- SAOTA Mendoza. Correo electrónico: dr_gonzalezpancher@hotmail.com

****Lic. en Psicología. Pontificia Universidad Católica Argentina, Sede Mendoza. Correo electrónico: vega.rosario@gmail.com

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2017 - Fecha de aceptación: 12 de diciembre de 2017

Abstract

The present work study the obesity in relation to different psychological factors: the self-concept, anxious symptoms, depressive symptoms and predisposition for change, in two precise moments, at the beginning and at the end of an integral treatment of obesity, of 6 months of duration, from a perspective that rescues the group and the possible changes when different patients undergo treatment in this condition.

The specific objective of the research was, in the first instance, to measure and describe the aforementioned factors in two moments: before and after the treatment, then evaluate whether there were significant differences or improvements between this moments.

The instruments applied for the data collection were Verbal Scale of Self-concept, State-Trait Anxiety Questionnaire, Depression Questionnaire and a Predisposition Scale for Change.

The results obtained provided elements to account for significant changes that existed in the patients, in all the psychological factors evaluated. This effect of improvement provided by a method of approaching this complex disease by qualified professionals and patients committed to the change, highlights the need to access comprehensive programs that actively seek to reverse this pathology that has become in a serious problem for global health.

Key words: Obesity - Anxiety - Depression - Change - Treatment.

La Obesidad es un trastorno multifactorial, resultante de factores etiopatogénicos variados, cuyo padecimiento afecta las esferas bio-psico-social. Dentro de los cuales, los factores psicológicos están teniendo cada vez más peso, existiendo fuertes evidencias que apoyan el considerar la Obesidad como un trastorno mental y no solo orgánico (Rojas, Brante, Miranda & Pérez-Luco, 2011)

En este contexto, la obesidad (entendida antropométricamente como índice de masa

corporal [IMC] igual o mayor a 30), se asocia a una serie de complicaciones médicas, como el síndrome metabólico, la diabetes tipo II y cardiopatías, entre otras. Estos pacientes también presentan una *elevada comorbilidad psiquiátrica*, siendo las manifestaciones más frecuentes: ansiedad, depresión, autoconcepto negativo y trastornos de la conducta alimentaria (Rojas, et al., 2011).

Pietrzykowska y Wierusz-Wysocha (2008) plantearon que, aunque el conocimiento de los aspectos biológicos de sobrepeso y obesidad han aumentado muy rápidamente, los factores psicológicos asociados con este problema no han sido lo suficientemente considerados. Resulta muy importante la búsqueda de las causas y consecuencias psicológicas del sobrepeso y la obesidad.

Existen estudios que avalan las tendencias depresivas y ansiosas en obesidad, como así también el desarrollo de un autoconcepto negativo.

Una investigación, llevada a cabo en Chile, con 20 obesos mórbidos -15 mujeres y 5 varones- que buscó medir distintas manifestaciones ansiosas, depresivas y el auto concepto en estos pacientes, una semana antes de someterse a una cirugía bariátrica y 6 meses después de ésta, encontró que todos los índices mejoraron en la segunda medición (Rojas, et al., 2011).

Otra investigación que evaluó el autoconcepto en 849 sujetos con obesidad, encontró que dicha variable se encontraba gravemente deteriorada (Meza-Peña & Pompa-Guajardo, 2016).

Un grupo de autores (Jorm et al., 2013) implementaron un análisis comparativo correlacional, con 2.280 participantes estadounidenses, con distintos Índices De Masa Corporal que iban desde normopeso a obesidad mórbida. Su objetivo fue indagar la relación entre obesidad y ansiedad, depresión y bienestar emocional. Los autores concluyeron que la sintomatología ansiosa, depresiva y el malestar emocional es más elevada en pacientes obesos que en aquellos que no poseían la enfermedad. Considerando que la reducción de la obesidad en la población tenga efectos directos sobre la salud mental o el bienestar

emocional.

La experiencia aportada por la práctica clínica respecto de la obesidad, da cuenta de las dificultades que encuentran, tanto médico como paciente, para alcanzar el éxito del tratamiento. Los criterios favorables para la intervención terapéutica, se basan en la demostración de que con una pérdida moderada de peso (5% -10%) se puede conseguir una notable mejoría en la comorbilidad asociada a la obesidad y en la calidad de vida en obesidades severas (Barbany y Foz, 2002; Salas-Salvadó, Rubio, Barbany y Moreno, 2007).

Con frecuencia, la valoración psicológica, queda por fuera de la evaluación general del paciente, resultando de relevancia sólo en situaciones extremas, como son las intervenciones quirúrgicas. En este sentido Weiss y English, ya en el año 1949 (citado en Parysow, 2005), comentan que el problema de la obesidad suele ser abordado desde un punto de vista puramente somático, es decir, en términos de calorías y de secreciones internas. Sin embargo, al tratarse de un problema mucho más amplio, debemos comprender la personalidad de los pacientes en los cuales se plantea la cuestión de reducir el peso. Por todo lo dicho, es indudable la necesidad de un abordaje multidisciplinario, en la que se observen las singularidades del paciente obeso en todas sus facetas. No debe olvidarse que el ser humano es un ser bio-psico-social, y como tal obliga a que todas las terapéuticas sean enfocadas desde esta perspectiva, y el tratamiento de la obesidad no queda excluido.

La intervención psicológica para sobrepeso y obesidad consta de una Evaluación y del Tratamiento propiamente dicho. En la Evaluación se realiza una entrevista clínica que evalúa hábitos de alimentación y de vida, cadenas conductuales que favorecen el comer desordenadamente, pensamientos distorsionados relacionados con la comida y el peso, estrategias de afrontamiento del estrés, manejo de la ansiedad, ira, depresión, autoimagen, autoeficacia y autoestima, habilidades sociales, grado de motivación para el tratamiento. Los objetivos del tratamiento son modificar los hábitos de alimentación y de vida poco

saludables, y desarrollar el autocontrol emocional (Boris, 2006).

Estos objetivos se llevan a cabo a lo largo del tratamiento a partir de la Psicoeducación, técnicas de Autocontrol y de Relajación, el Entrenamiento en Habilidades Sociales, la Reestructuración Cognitiva (Beck) y las Autoinstrucciones (Meinchembaum), el Entrenamiento en solución de problemas, el mejoramiento de la autoestima, la planificación del tiempo, y por último se realiza una re-evaluación (Boris, 2006).

Distintos estudios muestran la utilidad de estos métodos para el tratamiento de la obesidad, dentro de las limitaciones que toda psicoterapia tiene en estos casos tan complejos. Frecuentemente, estos pacientes presentan comorbilidad psicológica en trastornos que pueden interferir en la adaptación y evolución del programa de tratamiento general y conviene detectarlos y diagnosticarlos al inicio, para poder prevenirlos y revertir la situación a tiempo (Lafuente, 2011).

La psicoterapia cognitivo-conductual pone el acento en “qué debería cambiar y cómo puedo hacerlo”. La tarea consiste en solicitar al paciente que observe primero su conducta, pensamientos y sentimientos así como la relación que existe entre ellos y sus hábitos alimentarios, de modo que permita buscar otras alternativas más beneficiosas que puedan ponerse en práctica en su vida diaria, para garantizar una pérdida de peso y mantenimiento posterior (Shaw, Rourke, Mar & Kenardy, 2009).

El objetivo de esta investigación fue evaluar las siguientes variables psicológicas al inicio y al finalizar un tratamiento integral de atención de obesidad: autoconcepto, síntomas ansiosos, síntomas depresivos y predisposición para el cambio.

Método

Diseño

Se realizó un estudio cuasiexperimental, pre-post de grupo único (Montero & León, 2007).

Participantes

El estudio contó con la participación de 31 pacientes en el inicio, de los cuales se sometieron al retest 27 de ellos, quienes finalizaron el tratamiento, 3 de estos últimos quedaron fuera del estudio por no cumplir con los criterios de inclusión. Se seleccionó una muestra cuyos requisitos indispensables -criterios de inclusión- fueron tener un IMC igual o mayor a 30 al inicio del tratamiento, que no haya iniciado ya o haya hecho previamente este método y ser mayor de 18 años (ver tabla 1). Su colaboración se llevó a cabo bajo consentimiento informado de los mismos.

Dos de los sujetos fueron excluidos del estudio por poseer un IMC menor a 30, ya que la institución trabaja también en la prevención de obesidad. El tercer sujeto no pudo formar parte de la muestra por haber hecho previamente el tratamiento, requisito excluyente para esta investigación.

La muestra final quedó conformada por 24 sujetos, donde el 58,3% fueron mujeres y el porcentaje restante hombres, 41,7%. La edad promedio del grupo fue de 39,6 (DE: 12, 15).

Todos los participantes se encontraban asistiendo a una clínica privada de atención integral a la obesidad, ubicada en la Ciudad de Mendoza.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de la muestra (antes y después del tratamiento) (N= 24)

IMC	M (DE)
Antes	39,604 (5,73)
Después	31,354 (5,4)

Instrumentos de Recolección de Datos

Escala Verbal de Autoconcepto (Pier-Harris, 1964, adaptada por Casullo, 1990): Es un cuestionario autoadministrable que focaliza en las percepciones conscientes que se tiene sobre sí mismo. Diseñado para evaluar el autoconcepto en

sus múltiples dimensiones: Comportamiento psicosocial, status intelectual, imagen corporal, ansiedad, popularidad, Bienestar y satisfacción:

La escala está compuesta por 80 ítems, donde se propone una opinión o sentimiento respecto a sí mismo, cuya respuesta debe ser "sí" o "no".

Para cada una de estas dimensiones selecciona doce indicadores. La presencia de seis de los mismos junto con la ausencia de los otros seis, permite obtener un puntaje bruto para cada uno, excepto de la dimensión Ansiedad, además de un puntaje global que se obtiene cuando se suman los seis puntajes parciales.

La escala puede ser utilizada en adolescentes y también ha sido empleada en estudiantes universitarios (Armesto, 2001).

El instrumento posee estudios de confiabilidad en sus dos dimensiones: Consistencia interna ($\alpha = .87$), así como estabilidad mediante el procedimiento test - retest (a los tres meses superior a .50) (Casullo, Askenazi & Leivobich De Figueroa, 1991).

Cuestionario de Ansiedad Estado - Rasgo (STAI) (adaptado en Argentina por Leivobich, 1991): La Ansiedad Estado (A/E) está conceptualizada como un estado o condición emocional transitoria del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos, de tensión y aprensión, así como por una hiperactividad del sistema nervioso autonómico. Puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad. La Ansiedad Rasgo (A/R) señala una relativamente estable propensión ansiosa por la que difieren los sujetos en su tendencia a percibir situaciones como amenazadoras y a elevar, consecuentemente, su ansiedad Estado (A/E).

Mide dos conceptos independientes de la ansiedad, como estado (E) y como rasgo (R). Consta de 40 ítems, el cual se subdivide en 20 ítems para la escala que mide Ansiedad Estado, estos describen como se siente el sujeto generalmente, y 20 afirmaciones que describen como se siente el sujeto en un momento dado, esto último para medir Ansiedad Rasgo. La confiabilidad del instrumento es aceptable, evaluada a través

del Coeficiente Alpha utilizado como medida de consistencia interna ($\alpha = .90$), así como también a través de la correlación test-retest donde la escala de rasgo fue positiva y significativa entre ambas evaluaciones ($r = .73$). Además cuenta con evidencias de validez de criterio, donde se han encontrado correlaciones moderadas con escalas que miden constructos relacionados y pruebas de personalidad (Minnesota Multiphasic Personality Inventory - MMPI) (Leibovich de Figueroa, 1991).

Inventario de Depresión (BDI II) (Beck, Steer, & Brown, 1996, adaptado por Brenlla & Rodríguez, 2006): Es un cuestionario auto-administrado que consta de 21 preguntas de respuesta múltiple, utilizado para medir la severidad de una depresión. Está compuesto por ítems relacionados con síntomas depresivos, como la desesperanza e irritabilidad, cogniciones como culpa o sentimientos como estar siendo castigado, así como síntomas físicos relacionados con la depresión (por ejemplo, fatiga, pérdida de peso y de apetito sexual). El BDI (Beck Depression Inventory), es el instrumento de auto-informe más utilizado internacionalmente para cuantificar los síntomas depresivos en poblaciones normales y clínicas, tanto en la práctica profesional como en la investigadora. En Argentina ha sido validado por Brenlla y Rodríguez, en 2006.

Se sistematizan 4 alternativas de respuesta para cada ítem, que evalúan la gravedad y/o intensidad del síntoma y que se presentan igualmente ordenadas de menor a mayor gravedad. Los puntos de corte utilizados para graduar la intensidad son: de 0 a 9 puntos: *no depresión*; de 10 a 18 puntos *depresión leve*; de 19 a 29 puntos *depresión moderada* y de 30 o más puntos *depresión grave* (Beck, Steer, & Brown, 1996). El instrumento fue adaptado con personas adultas divididos en tres grupos: pacientes externos, población general y estudiantes universitarios.

En la adaptación argentina del BDI-II, la confiabilidad fue adecuada tanto para la muestra de pacientes ($\alpha = ,88$) como para la muestra de población general ($\alpha = ,86$). La correlación entre test y retest indicó una correlación positiva y

significativa entre ambas evaluaciones ($r = .90, p < ,001$) (Brenlla & Rodríguez, 2006).

En cuanto a la validez de criterio, se han encontrado correlaciones significativas en muestras clínicas y no clínicas con escalas que evalúan constructos relacionados.

Escala de Predisposición para el Cambio –auto-elaborada-: Esta escala se llevó a cabo tras el estudio de la teoría del Modelo Transteórico del Cambio, de James Prochaska y Carlo Diclemente, en correlación con la filosofía interna de la institución que presta tratamiento a estos pacientes en particular. El modelo explica el cambio a partir de cinco etapas: precontemplación, contemplación, preparación, acción y mantenimiento, y terminación.

Para la creación del instrumento, se elaboró una lista preliminar de ítems (60), que fueron enviados a tres jueces expertos. Se calculó el grado de acuerdo, y se retuvieron aquellos ítems cuyo valor en el cálculo V de Aiken fuera superior a .75 en los indicadores: pertinencia, claridad y suficiencia. Se incorporaron además sugerencias a la redacción. Posteriormente se realizó una prueba piloto ($n = 10$) a pacientes con obesidad que no estaban en tratamiento, y se hicieron leves modificaciones en la redacción y orden de presentación de los ítems. La versión definitiva quedó conformada por 35 enunciados en los cuales el sujeto debía marcar utilizando el número de la escala que representara mejor la frecuencia con que últimamente le ocurrían las afirmaciones que allí se presentaban. Cuyas respuestas representa una escala progresiva que iba desde la ausencia total hasta la presencia intensa de estas conductas siendo las respuestas: (0) No, en lo absoluto en mi caso; (1) Algunas veces en mi caso; (2) Bastante veces en mi caso y (3) Muchas veces en mi caso.

Procedimiento

La primera toma de contacto con el campo de trabajo fue llevada a cabo con el equipo de profesionales de la institución a quienes se les explicó

los fines de la investigación, las técnicas que se les administrarán a los pacientes que deseen, de manera voluntaria, colaborar con el estudio.

La recolección de datos consistió en evaluar con los instrumentos de forma individual a los participantes, en dos momentos fundamentales: al inicio y a la finalización del tratamiento. Se administraron estas técnicas a 31 pacientes antes de que comencarán el programa, de los cuales terminaron 27 de ellos, quienes fueron evaluados nuevamente.

El procedimiento a seguir desde la toma de contacto hasta el abandono del campo y análisis de los datos:

- Primer encuentro: Consistió en la presentación y firma del consentimiento informado. Se administró la escala de Autoconcepto y cuestionario de Ansiedad.
- Segundo encuentro: Se administró el cuestionario de Depresión y escala de Predisposición para el Cambio.
- Tercer encuentro: Se hizo una pequeña devolución a los pacientes, lo cual fue acordado previamente con los profesionales de la institución.

Estas entrevistas fueron repetidas una vez finalizado el tratamiento. Posteriormente al abandono del campo de estudio se llevó a cabo el análisis de datos recabados, conclusiones y discusiones.

Análisis de Datos

Se utilizó el software SPSS versión 23.0, para el cálculo de estadísticos descriptivos (frecuencia, porcentaje) y comparación entre las medias de las dos mediciones (antes/después) con los cuatro instrumentos mencionados anteriormente mediante la prueba *t* para muestras emparejadas, para evaluar la existencia de diferencias significativas.

Resultados

En función del objetivo de investigación se llevó a cabo el análisis de los resultados (ver tabla 2)

En el autoconcepto se encontraron diferencias significativas en todas sus subdimensiones. En casi todos los casos, los valores tendieron a aumentar en la segunda evaluación, a excepción de Ansiedad que disminuyó. El tamaño del efecto calculado a través de la *d* de Cohen fue medio en dos casos: Status Intelectual ($d= 0.73$), Popularidad y Aceptación Social ($d= 0.65$). El tamaño del efecto mayor fue registrado la dimensión Imagen Corporal, el cual fue igual a 2.89.

Del mismo modo, los parámetros de ansiedad presentaron diferencias estadísticamente significativas disminuyendo en la segunda toma, tanto en la ansiedad como estado como en la ansiedad rasgo. El STAI-E registró una reducción de 8,47 puntos en su medias entre la medición previa ($M = 40,37$) y posterior al tratamiento ($M = 31,9$), En el STAI-R la reducción fue de 14,88 puntos entre la medición previa ($M = 51$) y la posterior ($M = 36,12$). Con un tamaño del efecto mayor en la segunda categoría.

Los datos recabados con el inventario de depresión –BDI II-, mostraron variaciones significativas en las medias entre las mediciones pre-post. En la evaluación posterior al tratamiento, se observó un aumento de 16,13 puntos respecto de su primera media, siendo 21,67 y 5,54 respectivamente. El tamaño del efecto fue grande ($d= 1.94$)

Por último, la Predisposición para el Cambio, muestra diferencias significativas en todas sus etapas, excepto en el estadio Contemplación ($p > .05$). En la primera administración de la escala, antes de que comiencen el tratamiento, los participantes- a nivel grupo- arrojaron la puntuación más alta en la etapa Contemplación con una media igual a 15,5, mientras que en el retest el puntaje más alto corresponde a la etapa Acción y Mantenimiento ($M=18,12$). La etapa que arrojó mayor diferencia significativa fue Terminación con un tamaño del efecto igual a 6.31 (Tabla 2)

Tabla 2
 Comparaciones de valores pre-post tratamiento (N=24)

	Antes (n=31)	Después (n=24)			
	M (DE)		t	p	d
Comportamiento Psicosocial	13,45 (1,28)	15,20 (2,28)	4,02	<0,01	.94
Status Intelectual	13,20 (2,04)	15,62 (4,16)	3,77	<0,01	.73
Imagen Corporal	13,91 (1,79)	19,95 (2,34)	9,18	<0,001	2.89
Ansiedad	20,04 (1,30)	15,75 (3,03)	-7,43	<0,001	1.84
Popularidad o Aceptación Social	14,25 (1,59)	15,75 (2,92)	3,89	<0,01	0.65
Bienestar y Satisfacción	13,12 (1,07)	16,66 (3,10)	5,14	<0,001	1.52
Ansiedad Estado	40,37 (10,67)	31,9 (7,65)	3,69	<0,01	.91
Ansiedad Rasgo	51 (11,64)	36,12 (4,83)	6,97	<0,001	1.66
Depresión	21,67 (11,5)	5,54 (2,18)	7,11	<0,001	1.94
Precontemplación	3,95 (3,29)	0,54 (0,72)	5,20	<0,001	1.43
Contemplación	15,50 (3,14)	16,50 (1,58)	-1,51	n.s.	.40
Preparación	10,12 (3,59)	16,41 (1,76)	-8,58	<0,001	2.22
Acción y Mantenimiento	3,37 (2,69)	18,12 (2,09)	-17,62	<0,001	6.12
Terminación	1,87 (1,72)	16,04 (2,66)	-20,99	<0,001	6.31

Discusión

La presente investigación se propuso analizar los posibles cambios que se producían en variables psicológicas, antes y al cabo de 6 meses, en pacientes obesos que formaron parte de un programa de abordaje integral de obesidad.

En función de los resultados obtenidos se permite inferir que los pacientes que deciden tratarse mejoran significativamente sus características psíquicas, poniendo en evidencia, lo ya expresado por literatura precedente a cargo del Dr. Braguinsky, la necesidad de revertir esta problemática de salud pública a través de un tratamiento a cargo de profesionales idóneos, que trabajen interdisciplinariamente para dar solución a esta compleja enfermedad (Braguinsky, 2007).

Los resultados de la investigación en relación al autoconcepto son coherentes con investigaciones antes señaladas que evidencian que éste se incrementa significativamente a los seis meses después de la una intervención bariátrica con la consecuente disminución de peso. Los pacientes evaluados en dicha investigación muestran una autopercepción más positiva, con un importante aumento en la autoestima. Además se sienten más atractivos, más satisfechos, más ágiles, más aceptados, con mayor seguridad y menos culpas. Sin embargo los otros constructos en relación al autoconcepto no presentaron diferencias significativas (Rojas, et al., 2011).

Así mismo, otro estudio antes señalado, llevado a cabo en México, con 849 participantes de ambos sexos, buscó evaluar el autoconcepto en jóvenes obesos, señalando la predominancia de un autoconcepto negativo en los pacientes evaluados (Meza-Peña y Pompa-Guajardo, 2016).

Conclusiones similares en torno a la sintomatología ansiosa, depresiva y el malestar emocional corresponde a estudios citados anteriormente. Cuyos autores afirman que estas características son más predominante en pacientes con obesidad que en la población no obesa evaluada (Jorm et al., 2013). Lo cual se encuentra en concordancia con los resultados hallados en la primera evaluación de esta investigación puesto

que los pacientes presentan puntuaciones altas en la ansiedad como estado y como rasgo, como así también en la sintomatología depresiva.

Respecto de la Predisposición para el Cambio no se encontraron en la literatura existente investigaciones que relacionen obesidad con la tendencia al cambio, sin embargo, muchos autores (Braguinsky, 2007; Lafuente, 2011; Ravenna, 2005) han concordado en consideran a obesidad como un trastorno adictivo y no solo orgánico, lo cual tiende a poner en alce la necesidad que los pacientes con esta patología deben ser evaluados en la variable de interés hacia el cambio, en la etapas planteadas por los estudios del tema (Precontemplación, Contemplación, Preparación, Acción y Mantenimiento y Terminación).

Podemos concluir que el tratamiento de esta problemática, abordada desde una perspectiva integral que reconozca y atienda a todos los factores que la componen, desde su etiología biológica, psíquica y social, conlleva a la mejora sintomática en un lapso corto de tiempo.

Desde esta investigación no se pretende negar el peso que tienen los factores genéticos, metabólicos y socio-ambientales involucrados, sino más bien, profundizar en la comprensión de la influencia que tienen las características psíquicas en obesidad y evaluar la posibilidad de mejora de éstas, luego de ser tratados por profesionales idóneos.

Por último, es importante enfatizar en el rol del psicólogo dentro de un equipo interdisciplinario en el tratamiento de esta compleja patología. Se plantea la necesidad de abordar psicológicamente este problema con un enfoque que considere, tanto en la etiología como en la mantención de la obesidad, variables cognitivas -creencias-, variables afectivas -manejo de estados emocionales displacenteros- y variables ambientales -costumbres, hábitos familiares, etc.-. Realizando una evaluación completa de personalidad y del sistema ambiental del paciente obeso que consulta por este problema. En el tratamiento de la obesidad, la identificación y tratamiento de las características psicológicas es tan fundamental como los demás factores

etiopatogénicos, ya sea que éstas se encuentren en la génesis de la obesidad, sean consecuencia de ésta o simplemente estén presentes simultáneamente.

La importancia de los factores psicológicos en el desarrollo y el tratamiento de la obesidad son claros, por lo que los profesionales tratantes deben proveer de apoyo, información y psicoeducación, fortalecimiento y facilitación de la expresión de conflictos por parte del paciente. El tratamiento debe ser integral para facilitar no sólo herramientas que le permitan un cambio de hábitos alimentarios y de estilo de vida, sino también debe proveer de herramientas básicas para lograr un fortalecimiento interno.

Finalmente, es necesario mencionar ciertas limitaciones.

En primer lugar, no contar con un grupo control, que permita comparar los puntajes de ambas evaluaciones. En segundo, sólo se realizaron dos mediciones de las variables implicadas (pre test – post test), no incluyendo mediciones intermedias en el proceso, como tampoco medidas de seguimiento para evaluar la estabilidad de los cambios producidos. Futuras investigaciones podrían considerar las presentes limitaciones.

Referencias

- Arellano Montaña, S; Bastarrachea Sosa, R.; Bourges Rodríguez, H.; Calzada León, R.; Dávalos Ibañez, A.; García, E.;...; Zúñiga Guajardo, R. (2004). La obesidad en México. Posición de la Sociedad Mexicana de Nutrición y Endocrinología Grupo para el Estudio y Tratamiento de la Obesidad. *Revista de Endocrinología y Nutrición*, 12, 80-87.
- Armesto, M. C. (2001). Creatividad y autoconcepto: Un estudio con estudiantes de Psicología. *Interamerican Journal of Psychology*, 35(1), 79-95.
- Barbany, M. y Foz, M. (2002) *Obesidad: Concepto, clasificación y diagnóstico*. Secretaría de la Sociedad Española para el Estudio de la Obesidad (SEEDO). Recuperado de <http://www.cfnavarra.es/salud/anales/textos/vol25/sup1/suple2a.html>
- Beck, A., Steer, R. & Brown, G (1996). *BDI-II. Beck Depression Inventory-Second Edition*. Manual. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Braguinsky, J. (2007) *Obesidad: saberes y conflictos. Un tratado de obesidad* (PP.73-99) Argentina: Ed. Medica A.W.W.E.
- Casullo, M. M. (1990). *El Autoconcepto: Técnicas de evaluación*. Bs. As: Psicoteca
- Casullo M. Askenazi, M. & Leivovich De Figueroa, N. (1991) *Las técnicas psicométricas y la evaluación psicológica*. Buenos Aires: Tekné.
- Ferreres, J. (2013). La obesidad de los argentinos. La Nación. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1644903-la-obesidad-de-los-argentinos>
- Jorm A. F., Korten A. E., Christensen H., Jacomb P. A., Rodgers B. & Parslow R. A. (2013) Association of obesity with anxiety, depression and emotional well-being: a community survey. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*. 4 (27) Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-842X.2003.tb00423.x/full>
- Lau, E.; Carvalho, D.; Pina-Vaz, C.; Barbosa, J. A. & Freitas, P. (2015). Beyond gut microbiota: understanding obesity and type 2 diabetes. *Hormones (Athens)*, 14 (3): 358-69. Recuperado de: <http://www.hormones.gr/8561/article/beyond-gut-microbiota:-understanding-obesity%E2%80%A6.html>
- Lafuente, M. D. (2011). Tratamiento cognitivo conductual de la obesidad. *Trastornos de la Conducta Alimentaria*. (14) pp. 1490 -1504. Recuperado de: http://www.tcasevilla.com/archivos/tratamiento_cognitivoconductor_de_la_obesidad.pdf
- Leibovich de Figueroa, N. B. (1991). *Ansiedad, Algunas Concepciones Teóricas y su Evaluación*. Bs. As: Ed. Psicoteca

- Meza-Peña, C. Y Pompa-Guajardo, E. (2016). Obesidad y autoconcepto en una muestra de adolescentes de México. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte- RICYDE*, 44 (XII), pp. 137-148. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/710/71044746005.pdf>
- Parysow, R. (2005). *Aspectos psicológicos en obesidad: Un intento de interpretación*. Tesina de Grado para la obtención del título de Licenciatura en Nutrición (inédita), Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Belgrano, Buenos Aires, Argentina.
- Piers, E.V. & Harris, D. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.
- Pietrzykowska, E. & Wierusz-Wysocha, B. (2008) Psychological aspects of overweight, obesity and dieting. *Merkur Lekarski*, 24 (143) Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18634399>
- Ravenna, M. (2005). *Una delgada línea entre el exceso y la medida*. Buenos Aires: Galerna
- Rojas, C; Brante, M; Miranda, E y Pérez- Luco, R (2011), Descripción de Manifestaciones ansiosas, depresivas y autoconcepto en pacientes obesos mórbidos, sometidos a cirugía bariátrica, *Revista Médica de Chile* 5 (139), 571-578. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872011000500002
- Sánchez-Castillo, C. P y Pichardo-Ontiveros, E. (2004) Epidemiología de la obesidad. *Medigraphic Artemisa*, 2 (140). Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/gaceta/gm-2004/gms042b.pdf>
- Shaw K, O'Rourke P, Mar C & Kenardy J. (2005) *Psychological interventions for overweight*. The Cochrane Librar. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651902.cd004474>

Riesgo y arrepentimiento en la toma de decisiones: rol de la perspectiva de tiempo futuro y el contenido de la meta

*Risk and regret in decision making:
the role of the future time perspective and goal content.*

Fernández, Humberto *
Macbeth, Guillermo **

Resumen

La presente investigación apuntó a elucidar, en una situación de toma de decisiones, el rol de la perspectiva de tiempo futuro y el contenido motivacional de una meta sobre la disposición al riesgo y la propensión al arrepentimiento retrospectivo. A este fin, se presentó a los participantes clasificados como altos o bajos en cuanto en su perspectiva de tiempo futuro (PFT), escenarios de decisión con metas intrínsecas o extrínsecas. En dichos escenarios, en orden a lograr una meta predeterminada, debían expresar su disposición a optar por una de entre dos opciones de diferente nivel de riesgo. Los resultados indicaron que los altos en PTF, comparados con los bajos, fueron más propensos a tomar una decisión riesgosa y, en conocimiento de que la opción elegida fue infructuosa, exhibieron un menor nivel de arrepentimiento (retrospectivo). Estos resultados, son consistentes con la idea de que, la percepción del valor instrumental de una acción presente, una capacidad cardinal de la PTF, es un factor crítico

en la toma de decisiones. Los mismos fueron interpretados a la luz de dos importantes teorías en el campo de la motivación y toma de decisiones como lo son, respectivamente, la teoría de la autodeterminación y la teoría de la perspectiva.

Palabras clave: toma de decisiones, riesgo, arrepentimiento, perspectiva de tiempo futuro, contenido de la meta.

Abstract

The purpose of this research was to elucidate, in a decision making situation, the role of future time perspective and motivational goal content on risk disposition and retrospective regret proneness. To this end, participants classified as having long and short extension of future time perspective (FTP) were exposed to decision making scenarios with intrinsic and extrinsic goals. In these scenarios, in order to achieve a predetermined goal, they had to express their willingness to opt for one of two options of different levels of risk. The results

*Lic. en Psicología. Licenciado en Psicología. Profesor Adjunto de Psicología General en la Universidad Nacional de Buenos Aires - Correspondencia: hufern@gmail.com

**Licenciado, Profesor y Doctor en Psicología. Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Fecha de recepción: 20 de noviembre de 2017 - Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2017

showed that: participants with a long FTP extension were more prone to make a risky decision and, with the knowledge that the chosen option was unsuccessful, exhibited a lower level of (retrospective) regret. These results are consistent with the idea that the instrumental value perception of a present action, a cardinal capacity of the FTP, is a critical factor in decision making. These results were interpreted in light of two important theories in the field of motivation and decision making, respectively, self-determination theory and prospect theory.

Key words: decision making, risk, regret, future time perspective, goal content

Introducción

La toma de decisiones es una actividad sumamente enraizada en nuestra vida cotidiana. En efecto, continuamente tomamos decisiones desde las más triviales a las más trascendentes: dónde ir a cenar el sábado, qué comprar para hacer un regalo, a qué colegio mandar a nuestros hijos, qué carrera seguir el día de mañana, etc. Es claro que algunas de estas decisiones cotidianas tienen importantes consecuencias en el mediano o largo plazo pero, ¿acaso todos nos percatamos fácilmente acerca de la relevancia futura de una actividad o decisión presente? También es claro que las decisiones tomadas no siempre conducen a los resultados esperados con lo cual uno puede llegar a arrepentirse pero, ¿acaso el arrepentimiento siempre acompaña a las decisiones fallidas?

Teniendo en cuenta que: (a) la toma de decisiones implica elección entre cursos de acción alternativos que, eventualmente, conducen al logro de una cierta meta, (b) la PTF comporta la valoración del potencial de futuro de una acción o decisión presente y (c) las decisiones fallidas pueden llevar al arrepentimiento, resulta pertinente preguntarse acerca de cómo se imbrican entre sí la perspectiva de tiempo futuro (PTF), la toma de decisiones y el arrepentimiento.

En concreto, esta investigación persigue elucidar estos interrogantes:

I) ¿Cómo impactan las diferencias individuales en perspectiva de tiempo futuro sobre la toma de decisiones? Específicamente, ¿existe algún tipo de relación entre el nivel PTF, el contenido motivacional de la meta que se procura alcanzar y el riesgo que uno está dispuesto a correr al optar entre opciones de decisión?

II) ¿Acaso la percepción del valor instrumental de una decisión presente puede mitigar el arrepentimiento que suele acompañar la toma de decisiones (Zeelenberg, 1999)? Más específicamente, ¿hasta qué punto la extensión de la PTF se correspondería con una mayor propensión a sentir arrepentimiento retrospectivo y contrafáctico en caso de haber optado por una decisión de menor valor instrumental? Aquí se trata de explorar si los sujetos altos en PTF, comparados con los bajos, se sentirían más o menos arrepentidos de haber optado por una decisión diferente a la que tomaron.

En orden a echar luz sobre estos interrogantes puede resultar pertinente realizar una serie de puntualizaciones teóricas que habrán de sustentar las hipótesis de este trabajo.

Consideraciones teóricas

En el ámbito de la conceptualización psicológica de la toma de decisiones, la teoría de la perspectiva (Kahneman y Tversky, 1979), es uno de los enfoques descriptivos más importantes.

Las ideas centrales de esta teoría son las siguientes:

a) Los sujetos evalúan las opciones de decisión como 'pérdidas' o 'ganancias' en función de un punto de referencia el cual, usualmente, es el *statu quo* o bien, puede ser producto de expectativas del

sujeto o inducido por la forma en que se presenta el escenario de decisión.

b) Las probabilidades asociadas a los resultados de una decisión, en la mente del decisor se ajustan en función de un 'peso de decisión' por el cual, las probabilidades altas (bajas) son subvaloradas (sobrevaloradas) siendo, a su vez, los sucesos imposible y seguro, adecuadamente justipreciados.

c) Cuando la decisión es entre opciones que implican ganancias, el decisor prefiere una ganancia segura a una probable aunque de mayor magnitud. A su vez, en el caso de opciones que implican pérdidas, el patrón de preferencias se invierte. Así, según si se trata de ganancias o pérdidas, el decisor muestra aversión o inclinación por el riesgo. Este patrón preferencias se formaliza en su conocida función 'S' de valor: cóncava para las ganancias y, pronunciadamente convexa para las pérdidas.

En base a estas ideas, se supone que el agente de decisión optará por la opción con mayor valor asociado, esto es, aquella que reporte mayores ganancias o menores pérdidas.

La perspectiva de tiempo futuro (PTF) fue definida por Lewin (1942), uno de los pioneros en su estudio, como el grado y el modo en los cuales el futuro cronológico se encuentra integrado en el espacio vital actual de un individuo.

En las conceptualizaciones contemporáneas (Paixão, Abreu, & Lens, 2012; Seginer & Lens, 2015), se considera a la PTF como una variable cognitivo-motivacional. El aspecto cognitivo se relaciona con la capacidad de anticipar metas futuras, trazar objetivos, planes y proyectos que sólo se pueden alcanzar en un futuro distante y, de modo fundamental, visualizar el potencial de futuro de una actividad presente en aras de lograr la anhelada meta de largo plazo. La capacidad de anticipación se traduce, en términos del espacio vital, en la distancia psicológica que separa al sujeto de su meta: a una mayor orientación hacia el futuro, menor será la distancia psicológica. El

aspecto motivacional hace hincapié en la disposición del sujeto a otorgar un alto valor a metas lejanas en el tiempo.

Dos parámetros básicos de la PTF son su extensión en el tiempo y el contenido de la meta futura. En cuanto a la extensión, es un aspecto sumamente variable: hay personas que creen que el futuro está cerca y en quienes la distancia psicológica respecto de metas cronológicamente lejanas como, por ejemplo, cinco o diez años, es muy corta. Por el contrario, en personas con una PTF corta, el futuro no forma parte de su presente psicológico y sólo piensan en metas de realización inmediata. En cuanto al contenido de la meta, en base a la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2017), se asume que las metas pueden ser de carácter intrínseco o extrínseco. Las de carácter intrínseco serían aquellas más directamente asociadas al logro de lo que se considera como inherentemente valorado como, por ejemplo, la salud, el crecimiento personal, la contribución a la comunidad, etc. Las de carácter extrínseco, por el contrario, son aquellas que se focalizan en resultados instrumentales como, por ejemplo, fama, poder, dinero, atractivo físico, etc.

En base a estas ideas se supone que el agente de decisión percibirá el valor de futuro de una opción según cuál sea su extensión de PTF.

El arrepentimiento es una emoción consustancial a la toma de decisiones pues siempre existe la posibilidad de que aquello que una vez decidimos resulte equivocado o, de alguna forma, deje de satisfacernos y, en consecuencia, si pudiéramos desandar el camino, gustosos optaríamos por la opción otrora rechazada. Zeelenberg y Pieters (2007) en su Teoría del Arrepentimiento 1.0 caracterizan a esta emoción como profundamente aversiva que surge toda vez que, pensamiento contrafáctico mediante, uno comparativamente se percató o se imagina que la situación actual sería mejor si se hubiera decidido de modo diferente. Precisamente porque para sentir arrepentimiento se requiere del pensamiento (contrafáctico) como precursor, esta emoción se supone que es de naturaleza cognitiva.

Desde este enfoque, el arrepentimiento no sólo puede presentarse después de una decisión presuntamente fallida (arrepentimiento retrospectivo) sino también antes (arrepentimiento anticipado). En este caso, justamente para evitar sentirse arrepentido en el futuro, se supone que el decisor predice cuánto arrepentimiento producirían las opciones de decisión y tendería a elegir aquella que ocasionaría el menor arrepentimiento.

Una distinción importante incorporada en este enfoque y proveniente de la teoría de la justificación de la decisión (Connolly & Zeelenberg, 2002) es aquella que considera la existencia de dos tipos de arrepentimiento: el que surge como consecuencia de un resultado adverso (arrepentimiento del resultado) o de una decisión injustificada (arrepentimiento del proceso o arrepentimiento culposo). Ambos pueden darse juntos o no. Un ejemplo de este último caso lo constituye una decisión que, si bien no produjo un resultado adverso, a posteriori el decisor se percata de lo errado de la misma y, por ello, sobreviene la culpa.

En base a estas ideas, se supone que el agente de decisión es fundamentalmente averso al arrepentimiento por lo que tratará de evitar su ocurrencia o, en el caso de que ya se hubiera producido, morigerar su impacto, esto es, revertir la decisión, remover las consecuencias, etc.

Objetivos e hipótesis

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar el impacto de las diferencias individuales en PTF sobre la toma de decisiones determinando por un lado, qué relación guardan entre sí la capacidad para visualizar el valor de futuro de una decisión presente y la disposición a asumir riesgos y por el otro, la relación entre dicha capacidad y la propensión al arrepentimiento (retrospectivo) cuando se procuran alcanzar metas de contenido intrínseco o extrínseco.

Las hipótesis de investigación fueron las siguientes:

H1 Asumiendo que la distancia psicológica respecto de una meta es menor en individuos con

un nivel alto de PTF (Lens, 1998; Raynor, 1974), se predice que estos sujetos, comparados con aquellos de nivel bajo, habrán de ser más propensos a tomar una acción riesgosa si la misma posee un alto valor de futuro.

H2 Desde la mirada teórica de la perspectiva de tiempo futuro, se predice que el efecto de PTF sobre la disposición al riesgo se producirá con independencia del contenido motivacional de la meta.

H3 Asumiendo que cuanto más justificable es una decisión, menor será el arrepentimiento (Connolly & Zeelenberg, 2002; Zeelenberg & Pieters, 2007), los sujetos de alto nivel de PTF habrán de ser menos vulnerables a la acción del arrepentimiento retrospectivo para el caso en que la acción decidida sea la más funcional para la meta futura.

H4 Desde la mirada teórica de la perspectiva de tiempo futuro, se predice que el efecto de PTF sobre el arrepentimiento retrospectivo no se verá afectado por el contenido motivacional de la meta.

Método

A los fines de la recolección de los datos empíricos pertinentes, se implementó la metodología de construcción de escenarios hipotéticos (Barron, 2008) en el marco de un diseño experimental. En este caso particular, los participantes debían expresar su disposición a asumir un determinado riesgo a la hora de optar entre dos alternativas de decisión.

Participantes

La muestra estaba compuesta por 125 estudiantes universitarios de los primeros cursos de la Carrera de Psicología de dos universidades privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En cuanto a sexo y situación laboral, la distribución fue la siguiente: 75.2% varones y 24.8% mujeres; 41.6% trabajaba y 58.4% no trabajaba. El rango de edad fue de 18 a 35 años ($M= 21.67$ y $DE= 3.87$). En todos los casos, la participación fue de carácter voluntario y anónimo.

Diseño

Este estudio se llevó a cabo siguiendo la clasificación de Montero y León (2007), mediante la implementación de un experimento factorial completo con grupos de sujetos distintos y de tipo 2x2. El nivel de significación se fijó en .05.

Las variables incluidas fueron PTF y contenido motivacional de la meta como independiente y moderadora, respectivamente. Desde el punto de vista manipulativo, la primera es una variable asignada y la segunda, activa. Las variables dependientes fueron: respuesta al riesgo y grado de arrepentimiento (retrospectivo).

Instrumentos

A los fines de la medición de la variable PTF, se administró una versión reducida de la Escala de Actitud y Orientación Temporal (Del Río & Herrera, 2006). Dicho estudio, producto de un estudio previo realizado en el marco de la tesis doctoral del primer autor, involucró una muestra de 292 participantes y tuvo por finalidad adaptar la escala en cuestión y evaluar sus propiedades psicométricas. Los ítems que componen la escala son afirmaciones referidas al lugar del futuro en la vida personal como por ejemplo: las siguientes: “Las cosas que hago en el presente me ayudan a prepararme para el futuro que quiero”, “Me gusta pensar sobre las cosas que haré en el futuro”, etc. Los participantes debían expresar su grado de acuerdo con estas afirmaciones en una escala tipo Likert de cinco puntos.

El estudio psicométrico realizado replicó la estructura factorial del estudio original aunque con 14 ítems en lugar de los 21 primitivos, y arrojó un coeficiente *Alpha* de Cronbach de .798 para la escala total. Los participantes, en función de su puntaje promedio en esta escala, fueron clasificados con un nivel alto o bajo de PTF tomando como punto de corte el valor de la mediana.

En lo atinente a la variable contenido motivacional de la meta, sus respectivos valores fueron meta intrínseca y meta extrínseca. Esta categoriza-

ción se basó en la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2017), según la cual en las metas intrínsecas se procura lo que es inherentemente valorado como, por caso, el crecimiento personal o la colaboración con la comunidad, en tanto que en las extrínsecas, aquello que es meramente instrumental para otros fines como, por caso, el dinero o el poder. Esta conceptualización se operacionalizó mediante la construcción de dos escenarios de decisión en los cuales los participantes debían ponerse en el lugar de un estudiante que, próximo a graduarse y preocupado por su ‘formación futura’ (meta intrínseca) / ‘futuro económico’ (meta extrínseca), debía optar entre un centro de estudios de posgrado muy prestigioso (probabilidad de ingreso de .55) y otro, prestigioso (probabilidad de ingreso .85).

En lo que atañe a las variables dependientes, éstas fueron dos: la respuesta al riesgo y el grado de arrepentimiento (retrospectivo). En el primer caso, a lo largo de una escala gráfica de 10 posiciones con extremos en las opciones de alto y bajo riesgo, los sujetos debían expresar su grado de disposición hacia una u otra opción. En el segundo caso, se les dijo a los sujetos que su decisión previa resultó fallida y se les pidió que expresaran, en una serie de ocho escalas tipo Likert de cinco opciones, su grado de acuerdo con pensamientos de tipo contrafáctico o evaluativo respecto de la decisión tomada. En línea con lo propuesto por Marcatto y Ferrante (2008), se asume que dichos pensamientos operacionalizan de un modo indirecto el grado de arrepentimiento (retrospectivo) que el decisor podría llegar a experimentar por haber tomado una decisión infructuosa. Según estos autores, a los respondientes les resulta difícil asociar la complejidad de sus emociones experimentadas con rútiles verbales explícitos como los que figuran en las preguntas directas del tipo: “¿cuán arrepentido está por __ __?” En el caso presente, una respuesta negativa a un ítem sencillo como por ejemplo, “Tomaría la misma decisión si tuviera que hacerlo de nuevo”, permite suponer razonablemente que el sujeto no estaría arrepentido por lo hecho.

Procedimiento

La recolección de datos tuvo lugar en los espacios áulicos habituales de los participantes a lo largo de tres diferentes franjas horarias (matutina, vespertina, nocturna). Ingresado que fuera el investigador a dichos espacios, requirió la colaboración voluntaria y anónima de los participantes, a quienes se les informó el tenor de las tareas a realizar, el propósito investigativo general de las mismas, y a los que deseaban participar, se les requirió que completaran el formulario de consentimiento informado. A continuación, se les proporcionó un 'Protocolo de Tareas' y una 'Hoja de Respuestas'. En la Tarea 1, los participantes debían expresar su grado de acuerdo con lo expresado en los ítems de la escala de PTF. En la Tarea 2, debían leer el escenario de decisión propuesto y expresar su disposición hacia una de las dos opciones presentadas en una escala gráfica de 10 posiciones. En la Tarea 3, se les dijo que la decisión tomada con anterioridad había sido fue desfavorable y que expresaran su grado de acuerdo con afirmaciones de tipo contrafáctico referidas a la decisión tomada.

Análisis de Datos

Se llevaron a cabo diversos tipos de análisis estadísticos mediante el empleo del programa estadístico SPSS v20.0. En primer lugar, se efectuó un análisis de la consistencia interna de las escalas destinadas a la medición de la variable PTF, un análisis de la capacidad discriminativa de la escala gráfica destinada a medir la respuesta al riesgo y una depuración de las 8 escalas propuestas para la medición del arrepentimiento mediante el cálculo del Índice de Homogeneidad Corregida (IHC). Con las escalas depuradas, se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio y un análisis de la consistencia interna de los factores resultantes. En segundo lugar, se llevaron a cabo sendos análisis de varianza, uno para cada variable dependiente. Por el incumplimiento de los supuestos requeridos de normalidad u homocedasticidad

y, atento a la naturaleza factorial del diseño, se procedió a realizar dichos análisis mediante el procedimiento no-paramétrico de transformación a rangos alineados (Wobbrock, Findlater, Gergle, & Higgins, 2011). Asimismo, por tratarse de un diseño no balanceado, se empleó el modelo III de suma de cuadrados (Howell, 2012; Maxwell & Delaney, 2004).

Resultados

El estudio de la consistencia interna de las escalas destinadas a la medición de la variable PTF se efectuó mediante el cálculo del *Alpha* de Cronbach el cual ascendió a .713.

La capacidad discriminativa de la escala gráfica empleada en la medición de la respuesta al riesgo se evaluó mediante la comparación de grupos contrastantes: uno de baja disposición al riesgo y otro, de alta disposición. El primer grupo lo formaron los participantes que obtuvieron un puntaje igual o menor al primer cuartil en tanto que en el segundo grupo se incluyeron quienes obtuvieron un puntaje igual o superior al tercer cuartil. Los estadísticos correspondientes a estos grupos fueron: alto ($M= 2.39$; $SE= 1.15$) y bajo ($M= 9.62$; $SE= 0.49$). El poder discriminativo del ítem se evaluó mediante la aplicación de la prueba *t* de *Student* para grupos independientes la cual, sin asumir varianzas iguales, arrojó una diferencia significativa, $t(60.40)= 27.324, p= .000$.

El ANOVA factorial no-paramétrico realizado sobre los puntajes de la variable respuesta al riesgo, dio como resultado un efecto significativo de la variable PTF, no así de la interacción entre ésta y el contenido de la meta. Con respecto al primer efecto, los respondientes de nivel alto de PTF, comparados con los de nivel bajo, tendieron a inclinarse por la opción riesgosa, $F(1, 121)= 7.917, p= .006$. La interacción entre PTF y contenido motivacional de la meta fue nula, $F(1, 121)= .249, p= .618$. Los valores de media aritmética y desviación estándar en cuanto a disposición al riesgo en términos de rangos alineados, se muestran en la Tabla 1. Es de hacer

notar que, por el formato de presentación de las opciones, a menor puntaje, mayor propensión al riesgo.

Tabla 1
Disposición al riesgo en función del nivel de PTF

Nivel de PTF	M	DE
Bajo (n= 58)	72.67	32.68
Alto (n= 67)	54.63	37.23

El proceso de depuración de las ocho escalas destinadas a la medición del arrepentimiento (retrospectivo), determinó que solo tres escalas alcanzaron un IHC de .30 o más. El coeficiente *Alpha* de Cronbach para este conjunto final de ítems fue de .633. La factorización de las correlaciones entre estos tres ítems se realizó mediante el método de componentes principales adoptando el criterio del autovalor mayor a 1. El resultado fue que un único factor explicó el 58.46% de la varianza. En la Tabla 2, se presentan las saturaciones de los ítems en este factor.

Tabla 2
Matriz de componentes^a

Item	Componentes
	1
1. Tomaría la misma decisión si tuviera que hacerlo de nuevo.	.711
3. La decisión que tomé fue correcta.	.821
4(Recodificado). Es un error haber tomado esa decisión.	.758

^aMétodo de extracción: Análisis de componentes principales.

A los fines de la medición del arrepentimiento, para cada participante se calculó el promedio entre estas tres escalas.

En el ANOVA factorial no paramétrico realizado sobre el promedio de las escalas de arrepentimiento, se obtuvieron diferencias significativas entre los dos grupos de PTF, $F(1, 121) = 5.050, p = .026$. Los respondientes de nivel alto de PTF, comparados con los de nivel bajo, tendieron a

mostrar un menor grado de arrepentimiento por la decisión que, al final, resultó fallida. La interacción entre PTF y contenido motivacional de la meta no fue estadísticamente significativa, $F(1, 121) = .776, p = .380$. Los valores de media y desvío en cuanto a la propensión al arrepentimiento en términos de rangos alineados, se muestran en la Tabla 3. Cabe hacer notar que, por la forma en que se formularon los ítems, a mayor puntaje, menor propensión al arrepentimiento.

Tabla 3
Propensión al arrepentimiento en función del nivel de PTF

Nivel de PTF	M	DE
Bajo (n= 58)	55.27	32.31
Alto (n= 67)	69.69	38.22

Discusión y conclusiones

Antes de entrar de lleno en el abordaje teórico de los hallazgos precedentes, cabe consignar que los instrumentos de medición de PTF, riesgo y arrepentimiento pueden considerarse apropiados desde el punto de vista de su consistencia interna. En el primer caso, el valor de *Alpha* de .713 es psicométricamente adecuado (Nunnally, 1978). El ítem para medir riesgo demostró tener capacidad discriminativa. Las escalas de arrepentimiento dieron un valor de *Alpha* de .633 que, si bien no es de una magnitud elevada, en un contexto investigativo como el presente en el cual las mediciones requeridas suelen generarse *ad hoc*, puede considerarse aceptable (Cf. Nunnally, 1978).

Cuando se toma una decisión, es decir, se inclina por una de las varias opciones posibles, lo característico es que no se sepa de antemano con certeza qué es lo que el destino le habrá de deparar.

Los enfoques teóricos desarrollados en el marco de la toma de decisiones con riesgo abordan su tratamiento como si el decisor estuviera en una situación de juego en la cual debe elegir entre una

de varias opciones. Cada opción trae aparejado un resultado que puede ocurrir con cierta probabilidad.

La teoría de la utilidad esperada (Savage, 1954; Von Neumann & Morgenstern, 1944), que desde mediados del siglo pasado, se constituyó en una explicación paradigmática de la toma de decisiones, sostenía la idea de que el decisor, como agente racional habría de respetar una serie de axiomas, por lo demás, perfectamente sensatos (invarianza, transitividad de las preferencias, el 'principio de la cosa segura', etc.) que le llevarían a optar por la alternativa que le proporcionase el máximo beneficio o utilidad. Ésta entendida en un sentido amplio como una medida de la felicidad, gratificación o satisfacción proporcionada por el resultado de una decisión. Es así como el principio de maximización de la utilidad fue, desde entonces, el principio de la decisión racional por excelencia.

El descubrimiento de una serie de paradojas de la decisión racional y otras violaciones a los axiomas de la teoría de la utilidad esperada (Allais, 1953; Ellsberg, 1961; Tversky, 1969) puso en evidencia sus limitaciones como modelo descriptivo de la toma de decisiones bajo riesgo y, asimismo, constituyó la plataforma de lanzamiento de la muy influyente teoría de la perspectiva (Kahneman & Tversky, 1979). Según esta teoría, un mismo resultado puede concebirse como perdidoso, ganancioso o neutral en función del marco de referencia adoptado.

A pesar de sus diferencias, ambas teorías proponen una función matemática por la cual, en términos generales, la magnitud de un estímulo se pone en relación con su valor subjetivo. Como puntualizan Hsee, Rottenstreich y Zhixing (2005), un aspecto destacado de dicha función denominada de 'utilidad' o 'valor' es que su forma es típicamente cóncava, lo que significa que incrementos constantes en magnitud producen incrementos cada vez menores en el valor subjetivo.

Desde la perspectiva de la ciencia económica, como bien lo señalan Hsee *et al.* (2005) la explicación de dicha concavidad apela al concepto

de saciedad: cuanto más unidades de un bien sean consumidas, tanto menos se habrán de desear unidades adicionales del mismo. Por ejemplo, una persona hambrienta disfrutará de una sabrosa porción de milanesas con guarnición, pero seguramente una segunda porción no resultará igual de atractiva.

Desde la teoría de la perspectiva se asume una explicación psicofísica de la concavidad: cuanto más sean las unidades de estímulo a las que uno sea expuesto, menor será la sensación producida por unidades adicionales. Así, por caso, como bien lo ilustran Eisler, Eisler y Hellström (2008), la intensidad de la sensación producida por una vela encendida en un cuarto completamente oscuro no se duplica cuando se enciende otra vela.

Es de hacer notar que, en el marco de la teoría de la perspectiva, la concavidad de la función de valor, como quedó demostrado en el famoso problema del mal asiático (Kahneman & Tversky, 1982, 1983), racionaliza la aversión al riesgo. Esto es, la preferencia por la opción segura en desmedro de la opción riesgosa, la cual matemáticamente posee un mayor valor esperado. El punto crítico es que tal concavidad en dicha función no es algo que deba necesariamente ocurrir. Tal es la importante aportación derivada del trabajo de Hsee y colaboradores (Hsee & Rottenstreich, 2004; Hsee *et al.*, 2005). Estos autores reconocen que, en el marco de la toma de decisiones, el proceso de valoración de las opciones puede ser la resultante de un proceso de cálculo de naturaleza cognitiva o bien, de un proceso emocional desencadenado por la naturaleza de aquello sobre lo que se está decidiendo o bien, una combinación de ambos.

En función de cuál sea la mezcla particular de estos procesos, la concavidad de la función de valor puede verse modificada e incluso, desaparecer. A fin de comprender esta idea, bien vale traer a colación los siguientes ejemplos:

- (a) Una persona que, por un trabajo de 3 horas, obtiene una paga de \$30. ¿Cuántas horas más estaría dispuesto a trabajar por una paga de \$60?
- (b) La satisfacción moral que logra una persona al donar una cierta cantidad de

dinero para salvar la vida de un animal en peligro, ¿se duplicaría si llegara a donar el doble para salvar dos vidas?

La respuesta depende precisamente de la valía asignada a dichas cantidades. En el primer caso, si la satisfacción asociada a una ganancia de \$60 no es mucho más que la lograda con \$30, seguramente no se estará dispuesto a trabajar el doble de tiempo, con lo cual la concavidad de la función se mantendría. En el segundo caso, si la satisfacción moral asociada al hecho de salvar una vida fuera la misma que la que trae aparejada el salvar dos vidas, seguramente la función tendería a asumir una forma más plana que cóncava. En opinión de los autores, el proceso de valuación afectiva es fuertemente dependiente de la naturaleza de un estímulo más que de su cantidad, por lo que el factor crítico lo constituiría la presencia o ausencia del mismo con lo cual, la función de valor saltaría desde cero a una cierta cantidad que permanecería relativamente constante. Precisamente por esta razón, la función de valor sería más bien plana antes que cóncava.

Otra aportación de Rottenstreich y Hsee (2001) gira en torno a la idea de que los pesos de decisión que, en el marco de la teoría de la perspectiva, intervienen en la ponderación de la probabilidad asociada a un resultado, pueden verse afectados por el valor afectivo de dicho resultado. En concreto, para el caso de un dominio de resultados de alto valor afectivo, como por ejemplo salvar vidas, los pesos de decisión ' π ' se verían alterados de la siguiente manera: en el espectro de los valores muy bajos, por pequeña que sea la probabilidad, la esperanza del decisor en lograr un resultado favorable llevaría a justipreciar en más el valor de la probabilidad y, a su vez, en el espectro de valores altos, el temor a no lograr un resultado favorable (y meramente probable), llevaría a justipreciar en menos el valor de dicha probabilidad. Por su parte, los valores medios de probabilidad no se verían alterados por estos estados de esperanza y temor. En suma, la característica función 'S' (invertida) asociada a los pesos de decisión en la teoría de la perspectiva, se tornaría más pronunciada en el caso de los

resultados que, para el decisor, conllevan una cierta carga afectiva.

A partir de las consideraciones precedentes, sería posible racionalizar la respuesta ante el riesgo que, por H1, se espera por parte de los sujetos altos y bajos en PTF. En línea con esta expectativa, se encontró una diferencia significativa a favor de la opción riesgosa por parte de los sujetos altos en PTF. Esta preferencia por el riesgo, teniendo en cuenta que no se trata de un contexto de pérdidas, resulta llamativa desde la teoría de la perspectiva. En efecto, en este contexto y desde esta teoría, lo característico es encontrar precisamente una aversión por el riesgo, esto es, una preferencia por una opción asociada a una ganancia inferior y menos riesgosa por sobre otra que, aunque reportaría un beneficio mayor, comporta un riesgo más alto.

La preferencia por la opción riesgosa por parte de los sujetos con alto nivel de PTF resulta inteligible si, por un lado, se tiene en cuenta la propia naturaleza de la variable PTF y por el otro, la idea de Hsee y colaboradores (Hsee *et al.*, 2005; Hsee & Rottenstreich, 2004) sobre la flexibilidad de la función 'S' de la teoría de la perspectiva en función de la valía afectiva de las opciones de decisión.

Por un lado, en la propia médula de la PTF se encuentra la capacidad de anticipar las consecuencias de corto y largo plazo de una acción presente por lo cual, los sujetos con alto nivel de PTF pueden fácilmente percatarse del valor de futuro de una actividad o decisión presente. Además, teniendo en cuenta que, como puntualizan Misuraca, Teuscher y Carmesí (2016), estos sujetos son maximizadores –esto es, no se conforman con los cursos de acción que resulten suficientemente buenos para lo que sea que ellos se propongan sino que, por el contrario, tienden a seleccionar la mejor de todas las opciones-, es esperable que en el contexto del escenario de decisión propuesto, se inclinen por la opción riesgosa ya que ésta constituiría la vía regia hacia la propuesta meta futura.

Por otro lado, teniendo en cuenta la idea de Damasio (1994) sobre la emergencia de imágenes

de las consecuencias futuras de una decisión como precursoras de emoción, en el caso presente podría suponerse que la proclividad hacia la opción riesgosa por parte de los sujetos altos en PTF se acompañaría de imágenes en las cuales la meta futura se encontraría realizada con lo cual, dicha opción se impregnaría de afecto positivo. Este estado de cosas, en términos de formalización (Hsee & Rottenstreich, 2004), tendría su correlato en una curva de valor más alta para la opción riesgosa en comparación con la no riesgosa. Incidentalmente, en base a la propuesta de Rottenstreich y Hsee (2001) referida a los cambios en los pesos de decisión en función del valor afectivo de los resultados, el atractivo de la opción menos riesgosa se vería levemente menguado, por cuanto los valores altos de probabilidad, justamente por el temor a no poder alcanzar un resultado final exitoso, serían percibidos a la baja. En suma, la brecha en cuanto al valor instrumental que existiría entre las opciones de decisión y el efecto del temor en la función de ponderación de los pesos de probabilidad, jugaría a favor de la opción riesgosa especialmente en los sujetos altos en PTF puesto que ellos, son especialmente sensibles al valor de futuro de una acción presente.

En lo atinente a la interacción entre PTF y contenido motivacional de la meta sobre la respuesta al riesgo, la ausencia de un efecto significativo predicho en H2 resulta esperable desde la perspectiva teórica de la PTF en la cual, ésta es entendida como una capacidad general para anticipar el futuro que lleva al individuo a la elaboración de planes y proyectos variables en cuanto alcance temporal y contenido. La extensión de la PTF alude a la preferencia del individuo por metas realizables en el corto o largo plazo y el contenido, al dominio motivacional en el cual se insertan dichas metas (afiliación, logro, poder, etc.). Desde este enfoque, se puede esperar que un individuo con alto grado de PTF visualice fácilmente el valor de futuro de una decisión presente *qua* puente para el logro de la meta futura más allá de cual sea su contenido. Sin embargo, desde la teoría de la autodeterminación, teniendo en cuenta que el logro de una meta intrínseca es

funcional a la satisfacción de las necesidades innatas de autonomía, competencia y relación (Ryan & Deci, 2017), lo esperable sería que ambas variables interactuaran entre sí. Específicamente, a nivel de las metas intrínsecas, la propensión al riesgo debería ser semejante entre sujetos con larga y corta PTF. Empero, a nivel de las metas extrínsecas, como éstas no son funcionales a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la inclinación hacia el riesgo sería mayor en los sujetos de alto PTF.

En el contexto de un escenario post decisión (Tarea 2) se les dijo a los participantes que la decisión tomada resultó fallida. Esto es, los sujetos no lograron el ingreso al centro elegido a los fines de alcanzar la meta propuesta. A pesar de ello, el arrepentimiento retrospectivo de los sujetos de nivel alto en PTF resultó, como se predijo desde H3, significativamente menor al de los sujetos de nivel bajo.

La razón de esta disparidad puede encontrarse en la composición dual del arrepentimiento, idea primitivamente propuesta por Connolly y Zeelenberg (2002) e incorporada luego en la teoría del arrepentimiento 1.0 (Zeelenberg & Pieters, 2007). La mentada dualidad hace referencia a que el arrepentimiento puede surgir como consecuencia de la evaluación comparativa de un resultado (*'output regret'*) o del sentimiento de culpa por haber tomado una mala decisión (*'process regret'*). Como claramente sostienen Connolly y Zeelenberg (2002), el sentimiento general de pesar frente a una decisión es una combinación de estos dos componentes: uno puede lamentar que el resultado es más pobre respecto a un estándar (por ejemplo, el resultado de la opción rechazada) y que la decisión que tomó fue, en retrospectiva, injustificada. Ambos componentes se asume que son aditivos por lo que el arrepentimiento sería mayor si se obtiene un resultado pobre como producto de una decisión injustificada.

En base a estas consideraciones, en el caso de los sujetos altos en PTF, puede afirmarse que para ellos, el camino elegido era el apropiado y por lo tanto, no habría lugar para culparse por el

infortunado resultado. Vale decir, un factor inoculante contra dicha emoción negativa lo constituiría la creencia de haber tomado una decisión justificada y ésta sería tal, en el caso particular de los sujetos altos en PTF, por dos razones: por un lado, aunque riesgoso, el curso de acción tomado poseería un alto valor de futuro y por el otro, habida cuenta de la tendencia a la maximización que caracterizaría a estos sujetos (Misuraca et al., 2016), entre las dos alternativas de decisión, la opción elegida es la mejor y no sólo suficientemente buena.

Ahora bien, en el caso de los sujetos bajos en PTF, es razonable pensar que la decisión tomada también resultó, en cierto modo, justificada en la inteligencia de que un camino menos arriesgado les permitiría alcanzar la meta propuesta. Entonces, ¿cómo se explicaría la disparidad entre los altos y bajos en su posición frente al arrepentimiento retrospectivo? La clave estaría en que, en éstos sujetos, un resultado adverso, no esperado pues justamente eligieron la opción menos riesgosa, constituiría el caldo de cultivo para el componente contingente del arrepentimiento: el *'output regret'*. Este componente estaría ausente en los sujetos altos en PTF habida cuenta de que, amén de tomar decisión justificada, la misma era muy arriesgada y por lo tanto, el fracaso no constituiría en sí mismo algo impensable o sorprendente como puede ser el caso para los sujetos bajos en PTF.

En tren de lograr una mayor clarificación en la interpretación de estos resultados, bien vale la pena traer a colación el siguiente argumento: claramente, la justificabilidad de una decisión en términos de una relativa facilidad para el logro de un resultado exitoso es, por lejos, de menor factura técnica que aquella que sustenta una decisión de modo no contingente con el resultado. Esto, en el caso particular de los sujetos altos en PTF, significa que la base de su decisión residiría en el valor instrumental intrínseco, y por lo tanto no contingente, de una acción para fungir como puente hacia una meta futura.

En lo atinente a la interacción entre PTF y contenido motivacional de la meta sobre el arrepentimiento, la misma no alcanzó significa-

ción estadística tal como se esperaba en H4. Los altos en PTF no tienen razones para arrepentirse puesto que la opción elegida era la adecuada para el logro de la meta propuesta, sea ésta intrínseca o extrínseca. Amén de adecuada, se trataba de apuesta difícil por lo que, el fracaso no resultaba sorprendente. Por su parte, en los bajos en PTF, el fracaso asociado a una opción con buenas chances de éxito, tanto para el caso de una meta intrínseca como extrínseca, es de suponer que genera el componente de arrepentimiento ligado al resultado.

En suma, el marco fáctico de este estudio empírico resulta plenamente compatible con las expectativas formuladas en H1, H2, H3 y H4: los altos en PTF, comparados con los bajos, deciden correr riesgos en orden a alcanzar una meta futura y porque el riesgo está justificado, no hay arrepentimiento. En los bajos, empero, el optar por el camino menos riesgoso los lleva a arrepentirse por no haber alcanzado el resultado perseguido.

Nota del Autor:

Esta investigación está incluida en la tesis doctoral del primer autor, en preparación y dirigida por el Dr. Guillermo Macbeth, en la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Referencias

- Allais, M. (1953). Le comportement de l'homme devant le risque: critique des postulats et axiomes de l'école américaine. *Econometrica*, 21, 503-546.
- Baron, J. (2008). *Thinking and deciding* (4a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Connolly, T., & Zeelenberg, M. (2002). Regret and decision making. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 212-216.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Del Río, A., & Herrera, A. (2006). Desarrollo de un instrumento para evaluar Perspectiva de Tiempo Futuro en adolescentes. *Avances en medición*, 4, 47-60.
- Eisler, H., Eisler, A. D., & Hellström, Å. (2008). Psychophysical issues in the study of time

- perception. En S. Grondin (Ed.), *Psychology of Time* (pp. 75-109). Bingley: Emerald.
- Ellsberg, D. (1961). Risk, ambiguity, and the Savage axioms. *Quarterly Journal of Economics*, 75, 643-669.
- Howell, D. C. (2013). *Statistical Methods for Psychology* (8a ed). Belmont: Cengage Learning.
- Hsee, C.K., & Rottenstreich, Y. (2004). Music, pandas, and muggers: on the affective psychology of value. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133, 23-30.
- Hsee, C. K., Rottenstreich, & Zhixing, X. (2005). When is more better? On the relationship between magnitude and subjective value. *Current Trend in Psychological Science*, 14, 234-237.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47, 263-291.
- Kahaneman, D., & Tversky, A. (1982). The psychology of preferences. *Scientific American*, 246, 160-173.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1984). Choices, values, and frames. *American Psychologist*, 39, 341-350.
- Lens, W. (1998). El rol de la perspectiva de tiempo futuro en la motivación estudiantil. *Persona*, 1, 67-94.
- Lens, W., Paixão, M.P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, 54, 321-333.
- Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. En G. Watson, *Civilian morale* (pp. 48-70). Oxford: Houghton Mifflin.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2ed.). New York: McGraw-Hill
- Marcatto, F., & Ferrante, D. (2008). The regret and disappointment scale: An instrument for assessing regret and disappointment in decision making. *Judgment and Decision Making*, 3, 87-99.
- Maxwell, S. E., & Delaney, H. D. (2004). Designing experiments and analyzing data. *A Model Comparison Perspective* (2a ed). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Misuraca, R., Teuscher, U., & Carmesí, F. A. (2016). Who are maximizers? Future oriented and highly numerate individuals. *International Journal of Psychology*, 51, 307-311.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Paixão, M. P., Abreu, M. V., & Lens, W. (2012). Motivation, future time perspective, and vocational planning behavior. En D. A. Leontiev (Ed.), *Motivation, Consciousness and Self-Regulation* (pp. 41-63). New York: Nova Science Publishers.
- Rottenstreich, Y., & Hsee, C. K. (2001). Money, kisses, and electric shocks: An affective psychology of risk. *Psychological Science*, 12, 185-190.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Savage, L. J. (1954). *The foundations of statistics*. New York: Wiley.
- Seginer, R., & Lens (2015). The motivational properties of future time perspective future orientation: Different approaches, different cultures. En M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. Beel (Eds.), *Time Perspective Theory: Review, Research and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 288-304). Switzerland: Springer.
- Tversky, A. (1969). Intransitivity of preferences. *Psychological Review*, 76, 31-48.
- Wobbrock, J. O., Findlater, L., Gergle, D., & Higgins, J. J. (2011). The Aligned Rank Transform for nonparametric factorial analyses using only ANOVA procedures. *Proceedings of the ACM Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI 11* (pp. 143-146). New York: ACM Press.
- Zeelenberg, M. (1999). Anticipated regret, expected feedback, and behavioral decision making. *Journal of Behavioral Decision Making*, 3, 18-27.
- Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2007). A Theory of Regret Regulation 1.0. *Journal of Consumer Psychology*, 17, 29-35.

Recensión bibliográfica

*Christian Staerklé et Fabrizio Butera (éds).
Conflits Constructifs, Conflits Destructifs. Regards Psychosociaux.
Lausanne: Antipodes, 2017.*

Peralta, Nadia Soledad *

¿El conflicto es constructivo o destructivo? ¿Se puede sacar beneficio de una situación conflictiva? ¿Como influye el conflicto en el aprendizaje? ¿Es posible generar un cambio social a partir del conflicto? Estas preguntas son las que guían el trabajo de los autores de este libro, en el que analizan el rol del conflicto en el campo del aprendizaje y la educación, la competición y la competencia, las trayectorias de minorías y la integración social, ofreciendo abundantes datos empíricos. Parten de la idea original de conflicto de la escuela de Ginebra (1970-1980), buscando adecuarla a la actualidad a la luz de nuevas investigaciones.

El origen de esta perspectiva del conflicto se remonta a los trabajos de Doise y Mugny sobre el conflicto sociocognitivo. Estos estudios destacan el rol explicativo fundamental del conflicto, regulador de relaciones sociales, motor de cambio individual y colectivo, y su virtud de ser la principal explicación de transformaciones sociocognitivas a partir de la gestión y negociación de saberes contradictorios e incompatibles.

Si bien en el libro el conflicto se analiza en diferentes situaciones, los autores acuerdan con su

potencial desestabilizador, en tanto impulsor de aprendizaje y cambio social, interviniendo constantemente en la vida cotidiana y en la organización de la vida colectiva.

La reseña de los capítulos que se presenta a continuación se organiza en dos partes: por un lado, los capítulos referidos al vínculo del conflicto con problemáticas académicas, y por otro lado, los que vinculan al conflicto con problemáticas sociales de integración y minorías.

El conflicto en el ámbito académico

En “¿Aprender por el conflicto y la argumentación? Cuando los conflictos sociocognitivos son atravesados por cuestiones identitarias y sociales”, Nathalie Muller Mirza afirma que aprender es participar de actividades sociales situadas en un contexto institucional y cultural, y en conversaciones en las cuales el sujeto tiene que reconfigurar sus representaciones y su forma de pensar y actuar. En este contexto, plantea que es esencial la figura del otro, promoviendo la interacción y el conflicto, ya que en ese encuentro

*Doctora en Psicología. Investigadora del IRICE-CONICET-UNR

los sujetos pueden entrar en desacuerdo con otro, explicando y razonando sobre ese desacuerdo, lo que permitiría verificar la validez de las respuestas y explorar otras hipótesis, facilitando de esta manera el aprendizaje.

Sin embargo, esto que parece tan sencillo, presenta algunos inconvenientes. En la escuela las situaciones de aprendizaje que involucran conflictos traen aparejadas una serie de dificultades para los sujetos porque exigen competencias argumentativas (desarrollar o refutar un argumento y contra-argumentar), porque implican entrar en desacuerdo con un compañero a riesgo de alterar la relación de amistad, y porque se deben afrontar las emociones provocadas por temas que por lo general tocan experiencias personales.

Asimismo, Nathalie Muller Mirza destaca que otro problema central en las investigaciones es que olvidan la importancia del contenido abordado en las discusiones: si los participantes no son eficaces en una situación conflictiva (no pueden argumentar o contra-argumentar), quizás sea porque no les interesa la tarea o simplemente no saben del tema. Los sujetos buscan dar sentido a los diferentes elementos de la situación, poniendo en juego no sólo los elementos presentes, sino también convocando otras situaciones del pasado o ejemplos de otras personas.

Por lo tanto, la pregunta clave que se hace la autora es: ¿hay lugar en las escuelas para las experiencias cotidianas de los estudiantes?

En general, Nathalie Muller Mirza considera que lo que ocurre en el aula a nivel pedagógico es una ruptura entre los contenidos dados y las actividades cotidianas, y aunque la idea explícita sea la valoración de los vínculos entre experiencias de los sujetos y contenidos académicos, la realidad muestra que estos vínculos son inusuales, y cuando se producen no tienen influencia sobre la elaboración de conocimientos.

Entonces, ¿en qué condiciones los conflictos posibilitan el aprendizaje y el desarrollo? La respuesta es sencilla: cuando los objetos de aprendizaje son provocadores de reales conflictos. De hecho, aprender es un proceso que involucra a los sujetos no sólo en su faceta cognitiva, sino

también afectiva e identitaria. Los objetos de aprendizaje no son neutros, están asociados a las experiencias y emociones de los estudiantes. Finalmente, la autora piensa que las situaciones de aprendizaje son un espacio donde se confrontan y se negocian representaciones y percepciones diferentes; las nuevas investigaciones deberían profundizar la idea de que el conflicto es un espacio complejo donde el estudiante, en interacción con sus compañeros y los docentes, aprende a tomar un lugar en la dinámica compleja de las relaciones sociales.

Por su parte, en “*¿Un conflicto entre los valores de autoafirmación y la pedagogía cooperativa?*”, Dimitra Filippou y Céline Buchs estudian una paradoja observada en la enseñanza primaria: a pesar de los efectos positivos comprobados de la pedagogía cooperativa sobre el éxito escolar, estas prácticas son poco implementadas en las clases de sociedades occidentales; ¿cuál es la causa de esta situación?

Según las autoras, los valores socialmente dominantes son el interés y reconocimiento personal, la dominación y la ambición materialista. En este contexto, los docentes son los mediadores entre la sociedad y lo que ocurre en el aula, y los valores que adoptan se reflejan en la manera en que organizan la enseñanza.

Las autoras sostienen que hay dos tipos de dispositivos sociales en educación. Por un lado, están los dispositivos de aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes trabajan en pequeños grupos en una tarea en común para asegurar sus aprendizajes y el de los demás; en este caso el docente promueve explícitamente una interdependencia positiva, en la que el éxito personal depende del éxito del grupo. Por otro lado, está el dispositivo competitivo, donde los estudiantes trabajan los unos contra los otros, para llegar a un resultado que sea beneficioso individualmente, en una situación de interdependencia negativa, donde la motivación es la de sobrepasar al compañero.

Dimitra Filippou y Céline Buchs plantean que, en este marco, los valores de los docentes predicen su propio comportamiento (aunque en

ciertos casos la relación no sea tan directa). En tal sentido, reportan estudios que muestran que los individuos que atribuyen importancia a valores de superación de uno mismo (con acento en la proximidad, equidad y tolerancia) tienen un espíritu cooperativo, mientras que los individuos que atribuyen importancia a los valores de autoafirmación (que suponen necesidad de poder, reconocimiento, control y éxito personal) tienden a la competición.

En este sentido las autoras estudian la relación entre valores personales, actitudes e intenciones comportamentales, y las prácticas cooperativas en las escuelas, refiriendo que los estudios reportados proponen que los valores antes mencionados predicen la voluntad o no de realizar un trabajo cooperativo. ¿Cuándo emerge el conflicto? Cuando los valores, las actitudes y los comportamientos enfrentan objetivos diferentes.

Finalmente, las autoras consideran que para inculcar los valores de superación es indispensable que los mismos sean alentados sostenidamente por la institución escolar, ofreciendo además a los futuros docentes ocasiones de tener experiencias exitosas de trabajo cooperativo.

Reni Atanassova, Alain Quiamzade, Marie-Pierre Fayant y Gabriel Mugny, en “*El conflicto de competencias: desafíos identitarios en la confrontación entre pares competentes*”, plantean la siguiente problemática. Ante una situación de conflicto, en una confrontación entre pares competentes, los individuos se preocupan más por la imagen que muestran al otro de sus competencias, que por resolver el problema que los convoca. Es el caso de la evaluación entre pares en contextos académicos.

Para explicar este fenómeno, los autores retoman la dimensión relacional de la resolución del conflicto, que sucede cuando el objetivo principal de la interacción es mostrarse mejor que el otro más que encontrar una solución al problema, lo que hace que los sujetos no tomen en cuenta la respuesta del compañero. ¿Cuál es el factor principal del bloqueo de la respuesta del otro?: la amenaza de la competencia personal.

Este conflicto de competencias se debe a que

los sujetos perciben una interdependencia negativa entre la competencia propia y la del compañero, percepción inherente a la representación de la tarea (este tipo de conflicto se produce por lo general cuando dos sujetos competentes, por ejemplo, dos estudiantes universitarios del mismo nivel académico, realizan juntos una tarea que implica una respuesta correcta).

En los conflictos de competencia, los sujetos tienden a brindar explicaciones internas del éxito (su propio nivel de competencia y el esfuerzo), que les permiten valorizarse, pudiendo llegar a obstaculizar el éxito del otro de manera de hacer realidad la diferencia de competencia deseada.

De todas maneras, los autores piensan que esta situación no es completamente negativa; hay estrategias que posibilitan reducir la amenaza que implica que el sujeto se centre en la defensa de su identidad y conducir a los sujetos a un verdadero conflicto de contenido y no de comparación interpersonal de las respuestas.

Una situación similar analizan Gabriel Mugny, Lucie Colpaert, Fanny Lalot, Alain Quiamzade y Nicolas Sommet en el capítulo denominado “*Conflictos identitarios en la evaluación entre pares: competición social simbólica y amenaza de la competencia*”. El estudio se circunscribe a las situaciones de conflicto en los casos de evaluación entre pares en el ámbito académico y científico.

La idea clave es que los investigadores y los grupos de investigación se sienten amenazados (simbólicamente) por un proceso de evaluación fundado sobre comparaciones sociales negativamente interdependientes. Esto produce el rechazo de los sujetos que son juzgados como inferiores, y la aprobación de los que son reconocidos superiores, en un proceso que nada parece tener que ver con los fundamentos epistemológicos de la ciencia.

Cuando se producen estos conflictos, prima la finalidad de obstaculizar, lo cual se traduce en decisiones desfavorables, en algunos casos de una gran severidad (por ejemplo, el rechazo directo del artículo o el pedido de revisiones mayores irrealizables). Esto ocurre, según los autores, por la

relación de interdependencia negativa entre la competencia propia y la del otro que se establece en ese contexto.

En relación a esta cuestión, Wojciech Swiatkowski y Benoît Dompnier, en *“La competición en el sistema universitario: perspectivas individuales y sociales”*, cuestionan si la competición es beneficiosa o no para la performance académica. La respuesta que ofrecen hace hincapié en la complejidad y riqueza de los mecanismos implicados en la competencia (aspectos sociales y culturales); así, invitan a identificar las circunstancias en la que la competición tiene consecuencias negativas o positivas para la performance académica, dado que el concepto de competencia puede ser abordado en diferentes niveles de análisis, ya sean interindividuales como intraindividuales.

El conflicto en el ámbito de la integración y las minorías

Laetitia Charalambides y Fabrizio Butera, en *“Conflicto identitario en contexto competitivo: cuando la competición debilita la motivación y la performance de las mujeres”*, proponen que el discurso neoliberal manifiesta que, en una sociedad jerárquica y sin igualdad en términos de riquezas, la competición garantiza una repartición relativamente justa de recursos. La misma se encuentra justificada sobre el principio del mérito, que implica que las diferencias de status son justificables en la medida que traducen diferencias interindividuales de competencia y performance. En este contexto, la situación de las mujeres es muy particular. Según una opinión (justificación) popularizada, las mujeres no compiten porque sienten culpa. Esta idea, no hace más que reforzar las diferencias que aún existen entre hombres y mujeres. ¿Qué es lo que sucede realmente? Según los autores, se produce un conflicto identitario intraindividual entre la necesidad de ser percibida y percibirse como mujer (identidad de género) y la necesidad de ser percibida y percibirse competente e individualista (identidad de ser competitivo), que

generalmente se define con características masculinas.

Vale aclarar que los autores no piensan que esto sea una disposición intrínseca de la mujer (evitar la competencia y ceder ante la presión de la misma), sino más bien el resultado de la interiorización de elementos del contexto social, en particular de creencias generalizadas y compartidas por la mayoría sobre la identidad de género y la identidad de competidor, asociada al hombre.

En la misma línea, Marion Chipeaux, Clara Kulich, Vincenzo Iacoviello y Fabio Lorenzi-Cioldi, en *“Movilidad social ascendente: cuando el éxito de uno obstaculiza el de otros”*, plantean la situación de conflicto experimentada por una persona de un grupo desfavorecido cuando logra una mejor posición en la sociedad. En este caso, la persona se siente interpelada entre su voluntad de adquirir una identidad social positiva y su origen desfavorecido, lo que lo lleva a disociarse de los miembros de su grupo originario.

El sujeto enfrenta las normas de su grupo y toma el riesgo de ser reprimido socialmente por los suyos, en pos de reafirmar las normas del grupo al que aspira.

Finalmente, los autores concluyen que cuando los individuos que heredan una pertenencia a un status social bajo (mujeres, minorías étnicas, inmigrantes) adquieren, por una movilidad social ascendente, una pertenencia más valorada en un contexto normativo, experimentan un cambio de status. Enfrentados con expectativas sociales contradictorias, los individuos tienden a manejar este conflicto alejándose de su grupo de origen y esto suele manifestarse en actitudes desfavorables hacia los miembros de este grupo.

Algo similar sucede en los estudios planteados por Odile Cuénoud González y Alain Clémence en *“Del conflicto armado al conflicto identitario: obstáculos a la reintegración de ex combatientes a la vida civil en Colombia”*. En el marco de un proceso de desarme, desmovilización y reintegración en Colombia, los autores muestran la dificultad que conlleva el cambio de una identidad construida en un grupo armado, para pasar a integrar una comunidad civil. Esto produce

un conflicto de identidad que deben enfrentar los excombatientes.

Dicho conflicto los afecta colectivamente cuando dejan una identidad común y deben enfrentar individualmente la construcción de una nueva identidad. De esta manera el conflicto se caracteriza por la tensión entre ciertos beneficios que ofrece la nueva existencia y el lamento por las ventajas de sus vidas anteriores, dado que los sujetos perciben una pérdida de status y de prestigio ante el cambio de grupo.

En relación a las problemáticas vinculadas con grupos minoritarios, Fanny Lalot, Alain Quiamzade y Juan Manuel Falomir-Pichastor, en *“La trayectoria de una idea minoritaria: del conflicto a la validación, o los problemas de la minoría de hacer aceptar sus ideas a la mayoría”*, plantean que a lo largo de la historia, los movimientos sociales minoritarios hicieron aceptar sus puntos de vista, hasta convertirlos con el tiempo en la nueva norma mayoritaria. Los autores analizan esta situación como un conflicto intergrupual, cuyo desafío es que la minoría logre cambiar la posición de la mayoría, manteniendo el conflicto en el tiempo para contrarrestar los efectos del poder ejercido por la institución dominante.

A fuerza de obstinación, y a pesar de la estigmatización o el rechazo del que puede ser objeto al principio, esta minoría puede llegar a convencer al resto, logrando finalmente que la idea alternativa se imponga como la nueva norma dominante (por ejemplo, el derecho a votar de las mujeres y el matrimonio igualitario).

Luego se produce una dinámica paradójica: un movimiento social minoritario que logra imponerse y convertirse en una mayoría, pierde en esta transición su potencial para influir en el comportamiento como idea innovadora.

Finalmente, los autores proponen un modelo teórico que vincula motivación e influencia social, haciendo referencia a potenciales inadecuaciones entre las actitudes y los comportamientos de los individuos (sostener una cosa y comportarse de otra manera).

En *“Minoría nacional y estigma étnico: discurso identitario de los Roms de Bulgaria”*, de

Adrienne Pereira y Eva Green, y *“La presencia extranjera en Suiza: de los temores a las oportunidades de contacto”*, de Oriane Sarrasin, Eva Green y Nicole Fasel, los autores retoman dos situaciones puntuales en relación a las minorías, por un lado el conflicto de la minoría Rom, y por otro el de los inmigrantes en Suiza.

En ambos casos, lo que subyace es la presencia de un discurso mayoritario impregnado de representaciones negativas de las minorías. Por ejemplo, en el caso de Suiza en particular, la presencia de grupos de inmigrantes es vista como fuente de conflicto. Los miedos o los sentimientos de amenaza emergen cuando los miembros de la mayoría sienten a la inmigración como fuente de conflicto, sea en el plano económico o en el plano cultural y normativo. En este contexto, y a pesar de que Suiza es conocida por propiciar contactos positivos entre la mayoría nacional y los inmigrantes, de todas maneras los resultados de las investigaciones indicaron que la presencia de inmigrantes percibidos como culturalmente distantes está asociada a sentimientos de amenaza muy altos. Según los autores, esto se debe a que en un país económicamente estable, los miedos son más de naturaleza cultural que económica.

Un caso similar es el presentado por Emanuele Politi y Christian Staerklé en *“La delgada frontera entre recepción y rechazo: el caso de los ciudadanos naturalizados en Suiza”*, donde analizan el rol que juega la influencia social en la identidad de los ciudadanos naturalizados en Suiza.

Los autores piensan que la naturalización es considerada como una etapa emblemática en el proceso de integración, un proceso de pasaje de una categoría social a otra, que implica el paso de un código normativo a otro. La asimilación de la cultura y de los valores nacionales se traduce en relaciones armoniosas con la mayoría Suiza. Sin embargo, eso implica relaciones conflictuales con la minoría inmigrante. El conflicto no se resuelve a través de los procesos de integración, sino que se transforma, como plantean los autores, en un conflicto “domesticado”, es decir, un conflicto que perdió su potencial de crítica social, deviniendo

funcional a la perpetuación de la estructura social.

Finalmente, Jessica Gale y Christian Staerklé, en "*Multiculturalismo y justicia social*", reflexionan sobre los fundamentos sociales de la compatibilidad o incompatibilidad percibida entre justicia individual y colectiva. Los autores entienden que los miembros de grupos minoritarios perciben mayor compatibilidad entre justicia individual y colectiva que los miembros de los grupos mayoritarios. Estas minorías deben vivir entre estos dos niveles de justicia que son igualmente defendibles para ellos. La mayoría, en cambio, sólo necesita de la justicia individual para prosperar y asentarse en el status dominante en la sociedad. Sin embargo, los resultados de las investigaciones también muestran que cuando los miembros de la mayoría son concientes de las desigualdades estructurales en el seno de la sociedad, sus actitudes se vuelven favorables a las medidas de justicia colectiva.

En el primer apartado de esta reseña, titulado "El conflicto en el ámbito académico", se abordó al conflicto en situaciones de aprendizaje, haciendo referencia a las tensiones entre los valores y las actitudes de los docentes, y a los casos de

competencia en contextos evaluativos (reales o simbólicas). En el segundo apartado, denominado "El conflicto en el ámbito de la integración y las minorías", se realizó un recorrido por los capítulos que enfocan al conflicto en su rol fundamental en la vida social, los conflictos inter e intraindividuales producto de la movilidad social e identidades diversas, y el análisis del conflicto cuando deja de tener efectos como tal.

Independientemente de las especificidades de cada estudio, incluso yendo más allá de la distinción arbitraria realizada en la presente reseña (conflictos entre ámbitos académicos y ámbitos sociales), se destaca la importancia del conflicto en la vida de las personas. La idea que subyace a todos los capítulos es la de reconocer el valor positivo del conflicto, destacar su rol desestabilizador y comprender su fuerza como motor de cambios, ya sea exclusivamente en el ámbito del aprendizaje o en las esferas más amplias de la vida social.

En síntesis, el libro constituye una verdadera invitación para quienes consideran, estudian e investigan la importancia de la interacción con los otros en los diferentes ámbitos de la vida y, específicamente, el valor positivo del conflicto.

Recensión bibliográfica

Aldo Ferreres & Valeria Abusamra (eds).

Neurociencia y educación. Buenos Aires: Paidós, Biblioteca

Fundamental de la Educación. Debatir y proyectar la educación, 2016.

Aschiero, María Belén *

La neurociencia es el conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el proceso de aprendizaje. Los autores Ferreres y Abusamra afirman que “*Neurociencias y Educación*” es un libro que intenta construir puentes. Al querer establecer un puente entre neurociencias y educación, se habla de Neurociencia Educativa. El objetivo general de esta subdisciplina de la neurociencias es elucidar qué estructuras y funciones neurales se asocian con los procesos de aprendizaje y enseñanza. Así al conocer el enlace del cerebro y la educación, se podrá contar con recursos para crear contextos de aprendizajes más ricos.

El libro se organiza en seis capítulos y un anexo con dos apartados, el primero sobre técnicas de estudio del cerebro y el segundo apartado es un glosario.

El capítulo 1 es una breve introducción sobre el funcionamiento y organización del sistema nervioso, al ser el primer capítulo su lectura facilita la comprensión de los capítulos posteriores. Este capítulo aborda el sistema nervioso entendiéndolo como un sistema biológico complejo con

componentes autónomos que interaccionan con otros, y estas conexiones se modifican como resultado de la experiencia. El proceso de desarrollo del cerebro y como éste se relaciona con la plasticidad. En donde la plasticidad es definida como capacidad del sistema nervioso de cambiar su estructura y función en respuesta a las exigencias del entorno, experiencia y los cambios fisiológicos, pudiéndose vincular con el aprendizaje. El cuarto apartado está dedicado a los sistemas de memoria y aprendizaje. El objetivo es poder explicar de qué manera el cerebro adquiere y almacena nueva información y nuevas habilidades. Por último se aborda el tema del desarrollo con el concepto de las neuronas espejo y la imitación íntimamente ligados al proceso de aprendizaje de conductas motoras, empatía y la comprensión de las intenciones de los otros.

En el capítulo 2 se aborda el tema de la lectura, concibiéndolo como el dominio que registra la interacción más intensa entre la psicología, neurociencias y educación. La lectura se apoya tanto en el sistema de herencia biológica codificada, en los genes para el lenguaje y el

*Lic. En Psicología. Becaria de iniciación del Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP-UCA)

procesamiento visual, como en el de herencia cultural por el sistema de escritura que se interioriza con la instrucción y la práctica. Se describen los primeros estudios sobre los circuitos cerebrales relacionados con la lectura proviene de la neuropsicología. Además se puntualiza sobre los avances científicos sobre las áreas y mecanismos cerebrales de la lectura. El tercer apartado refiere al aprendizaje de la lectura y cómo esto se puede observar a partir de cambios en el cerebro, mediante técnicas de imágenes cerebrales. Gran parte de este capítulo se encuentra dedicado a la dislexia, como trastorno específico del aprendizaje de la lectura. Por último se analizan datos neurocientíficos para aplicar en la enseñanza de la lectura.

En el tercer capítulo, Matemáticas, cerebro y discalculia, se enfoca en el procesamiento de la información numérica y la estimación de cantidad que se encuentran involucrados en múltiples actividades de la vida cotidiana. La capacidad para diferenciar cantidades pareciera ser innata, mientras que la capacidad del conteo es específicamente humana. La capacidad de contar se adquiere a partir de la instrucción, ya que contar es una habilidad compleja que requiere el despliegue de varios mecanismos. El área donde se lleva a cabo el procesamiento del número pareciera situarse en un punto intermedio entre el lenguaje y la lectura. Diferentes estudios científicos permitieron avanzar en el conocimiento acerca de cómo el cerebro realiza el procesamiento del número, como por ejemplo el estudio del cerebro dividido que permitió estudiar las habilidades matemáticas de cada hemisferio cerebral. Asimismo con los datos sobre el cerebro dividido se arribó al modelo del triple código en donde se proponen tres categorías de representaciones mentales del número, cada uno dependiente de redes corticales. A partir de las imágenes funcionales se pudo observar que las redes que sustentan el procesamiento del número sufren modificaciones a lo largo del desarrollo. Es importante tener en cuenta que al enseñar matemáticas, la mente del niño no está en blanco sino que el niño ya ha desarrollado habilidades aritméticas así como también no todos han

desarrollado dicha habilidad de la misma manera.

El capítulo 4 toma como eje la cognición social. En el caso de los animales estos cuentan con circuitos innatos que le permiten responder ante situación de peligro o para conseguir alimento, mientras que en el caso de los humanos esto lo tomamos de la herencia de nuestros antecesores filogenéticos, donde dispositivos emocionales y capacidades de aprendizajes tiene una historia evolutiva. Procesos complejos se requieren para elaborar las representaciones de los distintos contextos en donde se actúa y el estado mental en el que uno se encuentra. Esto nos lleva a una definición de cognición social como el conjunto de procesos que intervienen en la codificación, el almacenamiento y el uso de la información social, fuertemente relacionada con la emoción. Los humanos tenemos la capacidad de inferir el estado mental de los otros, apoyándose en los gestos, la entonación de la voz y la postura corporal. Esta se va dando paulatinamente a lo largo del desarrollo. Esto se considera como la capacidad de mentalizar.

Alrededor de los dos años el niño puede diferenciar la mente de los otros niños de la suya. A lo largo del desarrollo un niño a partir de los dos años puede ir mostrando que lo cree es diferente a la realidad, pueden ir apareciendo mentiras entre los tres y cinco años y pueden alrededor de los nueve años entender equivocaciones de los otros. Inferir el estado mental del otro, es una habilidad que no requiere instrucción específica en donde hace pensar que el cerebro cuenta con un dispositivo pero que alcanza su mayor complejidad con el dominio del lenguaje y las capacidades cognitivas, como por ejemplo las funciones ejecutivas. A través de diversos estudios se pudo observar cómo se activan distintas localizaciones en el cerebro (corteza pre-frontal, surco temporal superior, unión temporo-parietal) ante preguntas que requieren el uso de la inferencia de los estados mentales. El sistema de neuronas espejo contribuyen a las inferencias de los estados mentales intencionales y emocionales de los otros. En estudios con imágenes cerebrales, en sujetos con trastorno del espectro autista se ha observado diferencias funcionales y estructurales.

La adolescencia es un periodo en el cual el cerebro social muestra importantes cambios estructurales y funcionales. El funcionamiento social juega un papel importante en el aprendizaje y en el rendimiento académico, esto permite comprender algunos mecanismos de éxito o fracaso escolar.

En el siguiente capítulo, Neuromitos, se presentan mitos acerca del uso del cerebro que a veces llevan a conjeturas erróneas. Uno de los más populares es el que proclama que se usa una capacidad muy reducida de nuestro cerebro. Este mito no tiene sustento porque el cerebro no desperdicia capacidad. Las técnicas de imágenes funcionales han permitido registrar actividad cerebral tanto en reposo como en actividad, no hay áreas que resulten innecesarias o en desuso.

Otro de los mitos es el del periodo crítico, este mito sostenía que lo que no se aprende antes de los tres años no se aprende más. Lo que se ha comprobado que durante estos primeros años, se crean muchas más sinapsis de las que se necesitan, y en los periodos posteriores estas conexiones pasan por un proceso de poda sináptica. Este periodo anterior a los tres años posee mayor plasticidad pero todavía no tenemos la capacidad de aprender muchísimas cosas que dependen de otras más complejas.

Es importante evitar utilizar el término periodo crítico de una forma amplia ya que un proceso de maduración no está solo asociado a la edad sino también a factores ambientales relacionados con las experiencias de cada uno.

El tercer mito explicitado es que un niño puede manejar la adquisición de un idioma a la vez. En donde sostiene que para no sobrecargar el cerebro antes de aprender una segunda lengua es necesaria dominar la primera. Tanto los niños como los adultos, muestran flexibilidad cognitiva al usar más de una lengua, no importa la edad en la que se comience la adquisición de la otra lengua. El conocimiento multilingüe contribuye a la reserva cognitiva, lo cual protege al individuo de una neuropatología y atrasa el comienzo de este tipo de demencia.

Otro mito es el de la especialización hemisfé-

rica, es decir que la especialización de ciertas áreas corticales no puede desconocer la contribución de ambos hemisferios y menos aún atribuir aspectos dicotómicos. No hay evidencia firme que relacione una actividad con un único hemisferio. Los científicos están convencidos que el cerebro es un sistema altamente integrado en el que ninguna de sus estructuras funciona de manera individual.

El quinto mito descrito es que el cerebro de las mujeres es diferente al de los hombres. La respuesta es sí, pero la misma diferencia se encuentra entre personas del mismo sexo. Si bien aparecen diferencias funcionales y estructurales estas son difíciles de categorizar que diferencian las habilidades cognitivas. El estudio de las diferencias estructurales sirve para determinar las enfermedades que predominan en un sexo y no en otro. Se plantea entonces que la neuroplasticidad permite que la experiencia y estímulos del cerebro cambien nuestro cerebro. Hoy en día los mitos están instalados y el desafío es desinstalarlos.

El capítulo 6 refiere específicamente a neurociencias y educación, planteando que la capacidad del cerebro de cambiar como resultado de la experiencia, ha progresado notablemente. La educación tiene un lugar preponderante para la inducción de la plasticidad cerebral a partir de la instrucción. El estudio de la importancia de las experiencias tempranas hace que se focalice en programas de políticas educativas que abarquen estos tiempos de gran plasticidad neuronal, necesarios para el desarrollo y complejización futura del cerebro. Si bien la neurociencia con su investigación puede producir aportes a la educación no se debería darle la responsabilidad de que determine políticas educativas y cómo enseñar, eso es una demanda de la sociedad que ha ido permitiendo los distintos avances.

Luego de la lectura del libro, se destaca que por la organización de los capítulos se logra tener una visión de cuán involucrado y de qué forma está el cerebro en los distintos procesos de aprendizaje que atraviesan la educación. Asimismo se brindan herramientas a los educadores para aplicar en el proceso de enseñanza.

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMAS PARA EL ENVÍO Y CRITERIOS DE ACEPTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los artículos presentados deberán ser inéditos y no encontrarse en proceso de evaluación en otra revista.
2. Formato:
Debe ajustarse a la normativa APA (American Psychological Association 2010). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. México: Manual Moderno.
Esto incluye: Papel: tamaño A4 (210 x 297 mm) con una extensión no superior a 35 páginas (incluidas las referencias, figuras y tablas) a doble espacio, impreso por una sola cara con márgenes de 2,5 cm y numeración en la parte superior derecha con la correspondiente cornisa. Tipografía: No se deberán justificar los márgenes ni cortar palabras. Se requerirá el tipo de letra denominado Courier New en tamaño número 12. Referencias y notas: las notas deben ser las menos posibles e ir a pie de página, las referencias (no bibliografía), en formato APA, irán al final de trabajo.
A fin de facilitar la evaluación a ciegas, se solicita el envío de por separado de la portada (con el título del trabajo, el nombre completo del/los autor/es, su afiliación institucional –no más de 2 instituciones-, dirección de correo, teléfono y dirección electrónica) y el cuerpo de artículo (sin datos del autor).
3. Los trabajos podrán presentarse en idioma inglés o castellano y deben incluir un resumen que no exceda las 250 palabras si es un trabajo experimental y 120 si es teórico. Independientemente del idioma elegido para el escrito, deben incluirse las palabras clave en español e inglés.
4. Envío y recepción de las propuestas los trabajos podrán ser enviados vía electrónica: dos archivos (en formato .doc), uno con la portada y otro con el cuerpo del artículo a: revistapsicologia@uca.edu.ar

La recepción de las propuestas se confirmará en forma inmediata y en un plazo máximo de 60 días se contestará acerca de su evaluación. La misma consta de dos partes: una primera relativa al ajuste de la propuesta al formato requerido y, una segunda, la evaluación propiamente dicha, efectuada a ciegas. Cada trabajo es enviado a dos pares evaluadores.

De existir disparidad de criterios se enviará a un tercero. La decisión final recae sobre el Comité Editor. Los trabajos podrán ser aceptados, aceptados con modificaciones o no aceptados. Los manuscritos no serán devueltos a los autores.

5. **Publicación y derechos de autor:**

El autor principal recibirá un ejemplar de la revista en la que se edita el trabajo. En caso de haber más de un autor al resto no se les enviará el ejemplar.

Al aceptar un trabajo para su publicación los derechos de impresión y de reproducción pertenecen a esta Revista, que no rechazará pedidos de los autores para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones.

Los trabajos deben ajustarse a los criterios generales de ética tanto se trate en la experimentación de laboratorio y/o de campo, como de sus contenidos e implicaciones en el campo de la deontología. La Revista no acepta responsabilidad alguna sobre el contenido de los trabajos publicados, opiniones o proposiciones expresadas por los autores.

Criterios de evaluación

- 1) Cumplimiento de las normas de publicación y estilo de APA.
- 2) Adecuación o pertinencia de la temática.
- 3) Relevancia y/o enfoque de originalidad.
- 4) Actualización en las referencias bibliográficas.
- 5) Vinculación de los antecedentes más relevantes al tema tratado.
- 6) Rigurosidad científica en el desarrollo del artículo.

Tipos de artículos aceptados por la Revista:

- Artículos empíricos o teóricos (estructurados según normas APA).
- Reseñas o reseñas bibliográficas.

Estructura para las reseñas o reseñas bibliográficas:

Portadilla:

1. Título del libro completo
2. Editorial, lugar y fecha de edición.
3. Indicar si hay traducciones y a qué idiomas (consignar nombre del traductor en ese caso).
4. Cantidad de páginas.
5. Nombre del autor de la reseña y filiación institucional.

Cuerpo: No debe pasar de 5.000 palabras. El objetivo es presentar una visión global de la estructura del libro, su organización, señalando la temática central, las conclusiones a las que arriba. El recurso de amplificar con otros autores que tratan el mismo tema enriquece el trabajo (en este caso incluir la referencia pertinente).

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMS OF PUBLICATION AND SUBMISSION OF ORIGINAL DOCUMENTS

1. Articles entered for the magazine must be original and unpublished, and must not be under consideration for publication by any other magazine.
2. The format of the article must comply with APA style (American Psychological Association (2002).
Paper A4 size (210 x 297 mm). 35 page limit (including figures, tables and bibliography). Double space paragraph format. Printed on one side with 2,5 cm margins. Page number on the upper right corner of the page.
Typography: Courier New size 12. Margins must not be justified and words cannot be cut in half.
References and footnotes: footnotes must be as few as possible. References which are not bibliography must comply with APA style and go at the end of the article.
The cover (including title, the author/s full name/s, institutional affiliation, mail address, phone number and e-mail address) and the article (which must not include the author's information) must be sent separately for the peer evaluation.
3. Articles are accepted in English or Spanish. They must include an abstract of 120 words and key words included in the thesaurus both in English and in Spanish.
4. Article's Submission and Reception.
Articles can be submitted via e-mail: 2 (two) files (.doc. format). One of them should include the cover and the other the article e-mail address: revistapsicologia@uca.edu.ar

The reception will be confirmed immediately. The evaluation outcome will be informed within 120 days after the reception of the article. The evaluation will include two parts. On the first stage the article's format is evaluated. On the second stage the article is subject a peer review. In the need of a disambiguation it is sent to a third peer. The Editorial Committee makes the final decisions. Articles can be declined, accepted or accepted with the need of modifications.
5. Publishing and Author's Rights:
One number of the magazine will be sent to the first author of the article. If the article were written/ had more than one author only the first author would receive the magazine.

When an article is accepted the magazine owns the copy rights and printing rights. The magazine will allow upon request the authors the permission to reproduce their contributions.

The articles must comply with deontological and ethical criteria. The magazine is not responsible for the contents, opinions and statements expressed by the authors in their articles.

Evaluation Criteria

- 1) Articles must comply with APA norms of publication.
- 2) Articles deal with current and relevant topics.
- 3) Relevance and originality.
- 4) Current and relevant bibliographical references.
- 5) References to previews relevant work on the subject.
- 6) Scientific accuracy.

The magazine accepts:

- Empirical or theoretical papers.
- Reviews.

Review's structure:

1. Book title
2. Publisher, publishing date and place.
3. Indicate if the book is translated to other languages. Specify the translator's name and the language of the edition.
4. Amount of pages.
5. Review's author name and institutional affiliation.

The text has a 5000 word limit. It aims at introducing the reader to the book's structure, organization, main topics and conclusions.