



DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA Y
PSICOPEDAGOGÍA

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
ARGENTINA

Rector
Miguel Ángel Schiavone

Secretario Académico
Gabriel Limodio

Decana
María Inés García Ripa
Secretaria Académica
Claudia Gómez Prieto

Directora
Departamento de Psicología
María Cristina Lamas

Directora
Departamento de
Psicopedagogía
Mariana Pacciola

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

Journal of Psychology

revista de PSICOLOGÍA

ISSN 1669-2438

ISSN-electrónico 2469-2050

Revista N° 32 - Volumen 16 - Año 2020

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

ASISTENTE EDITORIAL,

CORRECCIÓN Y

DIAGRAMACIÓN

Manuel Cao

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICA NACIONAL

Gustavo Daniel Beláustegui (*UCA*)

José Bonet (*Univ. Favaloro*)

Mario Carretero (*FLACSO, UAM*)

Fray Rafael Cúnsulo (*U. Norte Santo Tomás Aquino*)

Orlando D'Adamo (*UB*)

Carlos Díaz Usandivaras (*UB, Inst. Familia*)

Ana Inés de 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 Locata (*UCA*)

Helena Lunazzi (*UNLP*)

Facundo Manes (*INECO-UCA*)

Bernardo Nante (*USAL, Fundación Vocación Humana*)

Alicia C. de Pereson (*UCA*)

José María Pincemin (*UCA, Paraná*)

Janine Puget (*AAPG, Buenos Aires*)

Cecile Rausch Herscovici (*USAL*)

Cristina Richaud de Minzi (*CIIPME-CONICET*)

Martha Verónica Rodríguez (*USAL*)

María Lucrecia Rovaletti (*CONICET, UBA*)

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)

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)

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 (Clínica Southest, Michigan, EE.UU.)

La Revista de Psicología, de periodicidad semestral, publica artículos de los siguientes tipos: a) artículos de reporte de investigaciones empíricas propias; b) artículos teóricos de revisión de trabajos preexistentes y de desarrollo teórico propio; c) artículos metodológicos; d) ensayos y artículos de opinión de aportes críticos sobre aspectos epistemológicos, prácticos e institucionales; e) comunicaciones breves de investigaciones en proceso con conclusiones provisionarias.

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 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

- Definiciones y niveles de bullying en una muestra de adolescentes argentinos**
Resett, S. 7
- Influencia de la biblioterapia sobre el perfeccionismo infantil**
Aguilar Durán, L. A.; Depablo Marrero, I. D. 24
- Memoria de eventos y personajes históricos y su relación con la identidad nacional en jóvenes universitarios y cadetes de formación castrense en el Perú**
Robles, R.; Espinosa, A. 46
- Adaptación y validación del cuestionario de interés y conocimiento en arte de Viena (VAIAK)**
Gonzalez, F. M.; Burin, D. I. 68
- Las relaciones entre juego dramático y autorregulación: Una revisión sistemática**
Estrugo, M.; Moreira, K. 79
- Aprendizaje universitario en contexto de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio)**
Petric, N. S. 104
- El habla en las Tertulias Dialógicas Literarias: Un estudio con docentes y estudiantes de 6to grado de la provincia de Santa Fe**
Lewinsky, V.; Alam, F. 119

RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA

- Sanguineti, J. J. (2019). *Cuerpo, mente y ser personal*. Ediciones Logos – Instituto de Filosofía de la Universidad Austral**
Moreno, J.E. 140
- Pozzo, M. I. (2020). *Escritura de tesis de posgrado: desde el proyecto hasta la defensa*. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2020.**
Aschiero M. B. 143

Definiciones y niveles de bullying en una muestra de adolescentes argentinos

Definitions and Levels of Bullying in an Argentinean Adolescent Sample

Santiago Resett*

Resumen

Introducción: el bullying es un importante factor de riesgo para la salud mental de los adolescentes. Propósito: explorar las definiciones de bullying que brindaban los adolescentes. Muestra: se constituyó una muestra de 202 adolescentes de Paraná, Argentina. Instrumentos: *The Cartoons Task* de Smith, la pregunta abierta de Vaillancourt y el cuestionario de Olweus. Resultados: sólo un 8% indicaba el desbalance de fuerzas, un 4%, la repetición y un 10%, la intencionalidad en su definición. En la tarea de Smith, la gran mayoría podía identificar las viñetas que eran bullying, pero también se incluían situaciones que no eran acoso como bullying. Conclusión: las definiciones sobre qué es bullying dada por los adolescentes coinciden solo parcialmente con su definición científica.

Palabras clave: bullying, definición, adolescentes, argentinos

Abstract

Introduction: bullying is an important risk factor for the mental health of adolescents. Purpose: the present research studied the definitions and level of bullying in adolescents. Sample: a sample constituted of 202 adolescents in Paraná, Argentina. Measures: Smith's Cartoons Task, Vaillancourt's open question, and Olweus questionnaire to measure bullying. Results: only 8% indicated the imbalance of force, 4%, repetition and 10%, intentionality. In Smith's task, the vast majority could identify bullying vignettes, but they also included situations that were not harassment such as bullying. Conclusion: definitions of what is bullying given by adolescents only partially coincide with the scientific definition of such behavior.

Key words: bullying, definition, adolescents, Argentinean

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), Buenos Aires, Argentina ; Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Buenos Aires, Argentina. Mail de contacto: resettsantiago@gmail.com

Doi: <https://doi.org/10.46553/RPSI.16.32.2020.p7-23>

Fecha de Recepción: 2 de julio de 2019 Fecha de Aceptación: 19 de mayo de 2020

Introducción

El acoso escolar –*bullying* en idioma inglés- es considerado un importante factor de riesgo para la salud mental de los niños y adolescentes debido a su asociación con numerosos problemas de ajuste psicosocial (Card, Isaacs & Hodges, 2007; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Martin & Scheidt, 2001). No obstante, el acoso puede ser notablemente negativo en la etapa adolescente debido a la mayor conciencia de sí mismo y a la relevancia que cobra el grupo de pares (Paul & Cillessen, 2003).

Durante mucho tiempo el bullying fue objeto de poco interés por los investigadores. Así en comparación con el maltrato infantil a manos de los padres u otros adultos, el acoso por parte de los pares recién está empezando a ser reconocido como un grave problema de violencia en niños y adolescentes (Runyon, Kenny, Berry, Deblinger & Brown, 2006).

Olweus (1993, 2013) trató de dar una definición precisa sobre qué es acoso escolar. Según este autor, existe acoso cuando un individuo -o grupo de individuos- es expuesto repetidamente a acciones negativas por parte de un sujeto o por parte de un grupo y, generalmente, el sujeto acosado tiene menos fuerza o es más débil que el agresor. Acción negativa se refiere a que el sujeto que acosa tiene la intención o el propósito lastimar o incomodar a otro alumno. Repetidamente implica que el sujeto ha sido expuesto a la agresión frecuentemente. Finalmente, para que el acto se considere bullying, debe observarse una relación asimétrica, una desigualdad en la fuerza física y mental entre ambas personas (Craig, Pepler & Blais, 2007; Juvonen & Graham, 2001). Dicha definición ha sido ampliamente aceptada por la comunidad científica (Smith,

del Barrio & Tokunaga, 2012). El bullying puede ser llevado a cabo de distintas formas: verbales -poner apodos, burlarse, insultar-, físicas -golpes, patadas, empujones, morder- y también de un modo relacional o indirecto; esto es, sin usar contacto físico o verbal directo con la víctima: esparcir rumores, dañar la reputación de otro alumno o excluir (Rigby, Smith & Pepler, 2004). El acoso escolar, consecuentemente, puede entenderse como un subtipo de agresión, pero con características especiales, como la repetición y el desbalance de fuerzas (Nansel et al., 2001; Olweus, 2013). La investigación también demostró que el bullying es un fenómeno social en el que existen roles bien identificados: las víctimas del acoso, los perpetradores, grupos ambos –quienes son victimizados y perpetradores al mismo tiempo- y los espectadores. Estos últimos no son ni víctimas ni perpetradores, pero con sus conductas de inacción y pasividad refuerzan dicha conducta (Juvonen & Graham, 2001; Olweus, 2013).

Por todo lo dicho, está bien establecida y aceptada la definición de qué es el bullying en la comunidad científica (Smith et al., 2012). No obstante, estudios internacionales han demostrado que cuando los niños y adolescentes son inquiridos sobre qué es para ellos el acoso, rara vez brindan en sus respuestas espontáneas dichas características establecidas por ella. Por ejemplo, sólo un 1,6% de los adolescentes menciona intencionalidad, 2%, la repetición y un 26% señala la desigualdad de poder (Vaillancourt, McDougall, Hymel, Krygsman, Miller, Stiver & Davis, 2008), aunque un 92% enfatiza acciones negativas en dicha definición de bullying.

Por este motivo, el Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus (1996), el

cual es uno de los más prestigiosos y usados en el primer mundo (Kyriakides, Kaloyirou & Lindsay, 2006), brinda a los alumnos una definición de acoso con el fin de que los sujetos informen sobre el bullying y no sobre otros tipos de agresiones o conflictos (Phillips & Cornell, 2012). Sin embargo, dos dificultades se presentan a este respecto: en qué medida los niños o adolescentes tienen en mente dicha definición cuando luego responden si han sido victimizados en las distintas preguntas del cuestionario y que dicha definición impuesta ignora las diferencias culturales entre los distintos países (Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002); incluso encontrar en cada lengua y cultura un equivalente al término inglés “bullying” es un desafío considerable. Por ello, en épocas más actuales en los países del primer mundo se han llevado a cabo estudios sobre qué conductas son consideradas acoso en cada cultura y qué términos emplean los niños y adolescentes para referirse al bullying (Smith et al., 2016). Dichas investigaciones han detectado así algunas diferencias relevantes en las distintas naciones a este respecto y en cómo se lleva a cabo. Por ejemplo, en el Japón existe el *Ijime*: un acoso que llevan a cabo generalmente alumnos de la misma edad de las víctimas, en el aula y perpetrado mediante la exclusión y el ignorar. En cambio, en Inglaterra el *bullying* se refiere a un tipo de acoso llevado a cabo por alumnos mayores, en el patio y físicamente. Por otra parte, en Italia *prepotenza* y *violenza* denotan una acción violenta y más de tipo físico (Smith, Kanetsuna & Koo, 2007).

De este modo, Smith y colaboradores (Smith et al., 2002; Smith et al., 2016) desarrollaron una serie de Viñetas (*Cartoons* en inglés) con individuos dibujados con

palotes en situaciones que son acoso -como viñetas con conductas no agresivas- para que los niños y adolescentes señalen qué acciones ellos consideran son acoso y por qué. Estudios llevados a cabo en 14 países y 10 lenguas en poblaciones de niños y adolescentes demostraron la dificultad de traducir la palabra bullying en cada una de las lenguas; incluso muchas veces los términos usados en cada región eran coloquiales y no aparecían formalmente en ellas. También destacaron importantes diferencias evolutivas: los niños solamente distinguían situaciones agresivas de no agresivas, mientras que los adolescentes de 14 años ya podían discriminar las peleas del bullying físico, como también identificar el bullying verbal y relacional (Smith et al., 2002).

En la literatura científica, el enfoque del cuestionario de Olweus se enmarcaría en el enfoque *Etic*. Este enfoque aplica instrumentos estandarizados -generalmente autoinformes-, definiciones o teorías -como la teoría de los Cinco Grandes Factores de la Personalidad (Costa & McCrae, 1992)- desarrollados en las naciones del primer mundo con el fin tratar de replicarlas y validarlas en otras regiones, muchas veces dejando de lado las diferencias culturales, sociales y económicas entre naciones. En cambio, el enfoque *Emic* o *Indigenous* -como el de las Viñetas de Smith- busca el significado particular de las conductas y variables en cada una de las distintas regiones, a partir de una exploración desde la subjetividad de los participantes dentro de su propio marco cultural (Cheung, Vijver & Leong, 2011; Smith et al., 2016). Estudios transculturales demostraron cómo muchos constructos desarrollados en los países del primer mundo no se ajustaban

adecuadamente en otros contextos culturales (Cheung et al., 2011). De esta manera, uno se puede preguntar, ¿en qué medida la operacionalización del constructo de bullying postulado y comprobado en los países del primer mundo se aplica en los contextos latinoamericanos? Cabe destacar que ambos enfoques son útiles y se necesita de un balance entre ellos para explorar un fenómeno en gran profundidad. Esto es, un balance entre el rigor metodológico del primero y la sensibilidad cultural del segundo (Cheung et al., 2011). La combinación de ambos enfoques en la investigación se conoce como mixto y permite una mayor integración y profundidad del conocimiento (Wisdom & Creswell, 2013). Ambos tipos de enfoque tienen su utilidad a la hora de describir y entender una conducta de gran relevancia psicosocial como el bullying. El paradigma Emic, con la aplicación del cuestionario de Olweus, por ejemplo, es una herramienta de fácil aplicación y permite evaluar los porcentajes de víctimas y perpetradores en muestras de gran tamaño, como medir otras características importantes del acoso: género, edad, lugares donde ocurre, etc. Al ser el test más usado en el mundo, esto permite la comparación de los resultados con otras investigaciones internacionales. Su definición de bullying brindada y sus opciones de respuestas temporales a la hora de contestar evitan que se informe sobre otros tipos de conductas conflictivas. En cambio, si se desea conocer el significado del bullying en cada cultura –qué conductas son acoso para los adolescentes- y si dicha definición varía de contexto en contexto, el enfoque Etic es más pertinente, ya que indaga el significado subjetivo de la conducta en el entorno de los participantes. Así, se puede

generar conocimiento local sobre qué es el bullying en la Argentina o para el desarrollo de instrumentos locales para su medición. Por otra parte, dicha perspectiva tiene gran implicancia para la prevención del bullying, ya que un primer paso es conocer y entender cómo definen dicho comportamiento los adolescentes. Si se conceptualiza el bullying desde el punto de vista de los adolescentes, luego se puede trabajar en por qué dichas conductas son negativas.

Debido a las importantes diferencias culturales, sociales y económicas de la Argentina y las naciones del primer mundo, sería interesante saber en dicho país cómo los adolescentes definen el bullying, como también observar los niveles de victimización y bullying existentes. Se sabe que la Argentina es un país desarrollado, pero no altamente desarrollado y perteneciente a la tradición latina y católica. A pesar de la relevancia de la presente problemática, en la Argentina pocos estudios se han llevado a cabo para explorar las definiciones de acoso escolar que generan espontáneamente los adolescentes. Asimismo, la pronta identificación de quiénes pueden ser víctimas, agresores y cómo definen los adolescentes el bullying es fundamental para desarrollar medidas preventivas a este respecto. Un primer y gran paso a este respecto sería determinar -desde el enfoque Emic- qué conductas identifican ellos como bullying y por qué, como explorar si dichas definiciones varían según los roles en el bullying -espectador, victimizado y perpetrador-, esto último combinando los enfoques Etic y Emic.

Objetivos

-Estudiar los niveles de victimización y

bullying en adolescentes y si varían según el género.

-Explorar las definiciones que brindan del bullying los adolescentes y determinar si los roles en el bullying -espectador, victimizado y perpetrador- introducen diferencias en las definiciones.

Metodología

Muestra

Se constituyó una muestra intencional de 202 adolescentes de ambos géneros de entre 12 y 18 años de dos escuelas públicas secundarias de la ciudad de Paraná, Entre Ríos, Argentina. La edad media fue 13.3 ($SD = 1.2$). Un 33% correspondió a alumnos de primer año, un 29%, a segundo año, un 22%, a tercer año, el 7%, a cuarto y el resto, a quinto año.

Instrumentos

Cuestionario de Agresores / Víctimas (Olweus, 1996, citado en Olweus, 1993).

Es un cuestionario autoadministrado que se completa anónimamente y que consiste en 38 preguntas para medir los problemas de los encuestados con relación a llevar a cabo el bullying/ser victimizado durante los últimos meses. En primer lugar, este instrumento da una definición a los alumnos sobre qué van a entender por bullying, ya que este es un fenómeno complejo y puede ser confundido por ellos con otros tipos de conflictos entre pares (Phillips & Cornell, 2012).

Algunos ejemplos de preguntas sobre agredir y ser victimizado:

“Desde que empezaron las clases ¿Te agredieron en estas

formas en la escuela?”

“Me pusieron sobrenombres feos, me hicieron cargadas pesadas, o se burlaron de mí”.

Para medir la frecuencia del bullying emplea las siguientes alternativas de respuesta: *Nunca, Una o dos veces, Dos o tres veces al mes, Más o menos una vez por semana y Varias veces por semana*. Las cuales se puntúan de 0 a 4. Las virtudes psicométricas del mismo han sido comprobadas en muestras de más de 5.000 sujetos (Olweus, 2013).

Olweus (2013) señala que para considerar que un alumno ha sido victimizado o ha llevado a cabo el bullying debe responder que lo ha sido o la ha llevado a cabo al menos dos o tres veces al mes. En el presente estudio se aplicó la versión que Resett (2011, 2014) adaptó a la Argentina con buenas propiedades psicométricas, se emplearon solamente las dos preguntas globales para determinar quiénes fueron victimizados y quiénes agresores. Dicho instrumento está ampliamente validado en la Argentina y su validez concurrente y consistencia interna fueron sólidamente establecidas en muestra de adolescentes de distintas provincias de la Argentina (Resett, 2018).

The Cartoons Task (Smith et al., 2002).

El instrumento *The Cartoons Task* se basa en administrar 40 láminas con situaciones que pueden o no ser acoso escolar. En dichas láminas hay situaciones de agresión física, verbal y relacional con las características del acoso: por ejemplo, un alumno de mayor edad que acosa frecuentemente a otro más pequeño o alguien que es acosado todo el tiempo. Otras que son situaciones negativas que no representan una situación de acoso

-por ejemplo, un alumno que, sin querer, rompe un útil escolar de otro o insiste para que otro venga a jugar aunque no lo desee-, situaciones de agresión pero que no son acoso -un alumno golpea a otro o una pelea entre dos alumnos- y situaciones de hacer chistes o bromas entre amigos, por ejemplo, Juan y Carlos se hacen burlas amistosas mutuas y se ríen. Finalmente, presenta situaciones de pares que no representan una situación de acoso, sino de cooperación, por ejemplo, un alumno que ayuda a otro. En total se compone de tres láminas de situaciones que no son acoso o bullying -dañar sin querer-, dos de coaccionar a otro para que haga algo, dos de cooperación, dos de hacer bromas amistosas, una de pelea física, tres de agresión reactiva, dos de agresión física, cinco de agresión verbal, diez de agresión relacional, una de cyberagresión, y nueve situaciones de agresión física, verbal y relacional con características de acoso, como desigualdad de fuerzas o reiteración. Las láminas de acoso escolar tratan sobre acoso verbal directo, acoso físico directo y acoso relacional o indirecto. Algunas de ellas enfatizan en la repetición, otras, el desbalance de fuerzas. También se presentan viñetas que hacen hincapié en la discriminación por sexismo o racismo (Smith et al., 2002).

Existen 40 láminas para varones y 40 láminas para mujeres que demuestran situaciones similares con el único cambio de que en una se usan nombres femeninos y en la otra, masculinos. Para aplicarlas en los distintos países de deben usar nombres típicos masculinos y femeninos de la región. Las láminas están hechas con figuras de palotes para evitar cualquier sesgo de etnia o apariencia física. El procedimiento para aplicarlo consiste en evaluar primero en cada

país o cultura cómo le dicen al bullying o acoso escolar, preguntando a expertos en el tema, buscando en diccionarios, realizando entrevistas o grupos focales a niños o adolescentes, para luego aplicarlo e indagar qué es acoso para los niños o adolescentes. Luego se aplica cada una de las láminas individualmente o en grupos de dos o tres alumnos, se las presenta y pregunta con los términos que se utilizan en cada cultura o nación: *¿esto es... o no?* En el caso de que respondan afirmativamente, los alumnos deben justificar su respuesta de por qué esa conducta es acoso. En la Argentina se llevó a cabo una búsqueda en diccionarios, consultando a investigadores en la temática y docentes de escuelas primaria y secundaria. Se llevó también un estudio piloto con 40 alumnos de escuelas secundarias con algunas de las viñetas como estímulo para explorar cómo se le decía al bullying. Los resultados indicaron que la forma de denominarlo generalmente era “me pelean”, “me joden”, “me tratan mal, me maltratan” y “me molestan”; sólo tres adolescentes usaron la palabra bullying (Adornetto, 2016; Resett, 2017). Los cuatro términos que emergieron con mayor frecuencia fueron los usados para aplicar las viñetas en el presente estudio. Dicho test se adaptó en estudios exploratorios argentinos con muestras de adolescentes de Entre Ríos y Buenos Aires (Adornetto, 2016; Resett, 2017).

Pregunta libre *Agredir, hacer bullying es cuando...* (Vaillancourt et al., 2008). En dicha pregunta que consiste en *Para mí agredir, hacer bullying es cuando...* Los alumnos en media carilla deben escribir qué es para ellos el acoso, con el fin de observar si brindan las tres características principales que tiene el acoso escolar: intencionalidad,

repetición en el tiempo y desbalance o desigualdad de fuerzas. Esta pregunta fue diseñada y utilizada en el estudio realizado por Vaillancourt et al. (2008). Esta pregunta ya ha sido empleada en la Argentina en estudios preliminares con adolescentes (Adornetto, 2016; Resett, 2017).

Cuestionario demográfico. Se preguntó género, edad, etc.

Procedimiento de recolección de datos

La participación de los alumnos fue voluntaria y primeramente se mandó una nota en el cuaderno de comunicaciones solicitando el permiso parental. Se explicó, también, que la participación era voluntaria y que las respuestas eran confidenciales y anónimas.

Los cuestionarios fueron administrados en las horas que la escuela destinó a este fin a lo largo del año 2016.

Tratamiento y análisis de datos

El procedimiento y análisis de datos se realizó a través del Statical Package for

Social Science (SPSS 22), se extrajeron datos estadísticos descriptivos e inferenciales. Las respuestas de las láminas de Smith y la pregunta abierta de Vaillancourt la llevaron a cabo tres estudiantes avanzados de psicología.

Resultados

En lo relativo a determinar los porcentajes de alumnos víctimas, agresores, ambos -víctimas y agresores- y no involucrados o espectadores, en la tabla 1 se muestran los resultados totales y según género. Los grupos se constituyeron combinando las respuestas a la pregunta global de ser víctimas y de agredir tomando el punto de corte de al menos 2 o 3 veces al mes.

Como se ve en la tabla 1, se hallaron diferencias marginales según el género $\chi^2(3) = 6.96 p < .07$ debido a que más varones que mujeres eran agresores y ambos.

Para estudiar las definiciones de bullying que brindaban los adolescentes, esto es el segundo objetivo, se aplicó la pregunta libre *Agredir, hacer bullying es cuando...* En la tabla 2 se muestran los resultados de las

Tabla 1

Porcentajes de víctimas, agresores, ambos y no involucrados según género

Grupo	Género		Total
	Varón	Mujer	
No involucrados	81%	90%	84%
Víctimas	7%	6%	7%
Agresores	8%	3%	6%
Ambos	4%	1%	3%
<i>N</i>	98	104	202

respuestas a dicha pregunta.

Como se ve en la tabla 2, un 8% señaló en su respuesta desbalance de poder, un 4% repetición y un 10% intencionalidad. Con respecto a la conducta negativa verbal, un 67% hizo hincapié en tal característica para dar su definición y un 26% indicó de que se trataba de una conducta negativa relacional, mientras que un 51% mencionó una conducta negativa física. Un 53% destacó una conducta negativa, pero sin especificar qué tipo de conducta. En lo que se refiere a la personalidad de la víctima, un 36% señaló que hay una característica de la personalidad de él que lo lleva a ser

propenso al acoso y un 6% respondió que quien agrede tiene determinados rasgos de personalidad. En dicha tabla también se muestran los porcentajes de las categorías y ejemplos típicos hallados para cada una de las respuestas.

En lo relativo a las viñetas de Smith et al., en la tabla 3 se muestran las respuestas de los alumnos. Para clasificar las respuestas se preguntó a los alumnos usando los términos que habían emergido en los pasos previos: “me pelean”, “me joden”, “me tratan mal o me maltratan” y “me molestan” (ver sección de instrumentos).

Al llevar a cabo un análisis de clusters

Tabla 2

Porcentajes de la respuesta a la pregunta “Agredir, hacer bullying es cuando...”

Categoría	Ejemplo	Porcentajes
Desbalance de poder	“Los alumnos que lo hacen se superiores, mejores, o más que los otros”	8%
Repetición	“Todos los días le dicen cosas feas”	4%
Intencionalidad	“Molestas o dejas en ridículo a alguien queriendo”	10%
Conducta negativa verbal	“Le decís cosas feas o apodos que molestan”	67%
Conducta negativa relacional	“Lo dejan solo o lo excluyen”	26%
Conducta negativa física	“Cuando golpean o empujan a un chico o chica”	51%
Conducta negativa general	“Molestar a otro alumno”	53%
Personalidad de la víctima	“Tiene algún problema mental, o es bajo o gordo”	36%
Personalidad del agresor	“Todo agresor se cree más o quiere resaltar”	6%

jerárquico para observar cómo se agrupaban las respuestas, cinco clusters emergieron: uno de no agresividad, con viñetas que referían a la cooperación, bromas amistosas, romper una cosa sin querer, incomodar o coaccionar (viñetas 9, 10, 11, 12, 14, 20, 23 y 24); uno de exclusión o agresión relacional, junto con la situación de cyberagresión y estar en soledad (viñetas 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 y 40); uno de agresión verbal (viñetas 15, 17, 18, 19 y 21); uno de agresión física pero sin características de acoso, como peleas, o agresión reactiva (viñetas 1, 2, 4, 6 y 13,) y, finalmente, uno de agresión física, verbal y relacional con características de bullying, como repetición o desbalance de fuerzas (viñetas 3, 5, 7, 8, 16 y 26). Los clusters no variaban según el género ni las edades de los alumnos -comparando las respuestas de los adolescentes menores de 14 años versus los de más de 14 años, ya que la mediana era 13.9 años-.

Como se ve en la tabla 3, la mayoría de los participantes que describían conductas de bullying -repetición o desigualdad de fuerzas- con preguntas con 100% de respuestas afirmativas, como lo eran las láminas 3, 5, 7, 16, 26 y 37, como también en láminas cercanas al 100%, como la 11, 27, 28 y 38. Sin embargo, un 100% indicaba como bullying simplemente a las conductas agresivas, como por ejemplo el empezar a pegar a un alumno -lámina 2-, decir cosas feas a otro -lámina 15- o decir cosas feas a otro por cómo se viste o habla -lámina 17-. También muchos alumnos señalaban como bullying situaciones que no lo eran, como peleas entre alumnos, agresión reactiva o incluso situaciones de juego o broma: láminas 1, 4, 8 y 20, respectivamente.

A continuación, se presentarán como ejemplos algunas de las respuestas dadas por los alumnos para las viñetas que describían conductas con características de bullying como repetición, intencionalidad y desbalance de fuerza.

Para golpear / pegar a alguien más chico -lámina 3-, hacer que un compañero más chico lleve su mochila todos los días -11- y no dejar que un compañero juegue porque va a un grado más chico -lámina 28-, las respuestas enfatizaban que el agresor era más poderoso física o mentalmente:

“Sí, es acoso porque al ser más chico no se puede defender”

“Sí, es bullying porque se está aprovechando de otro más chico”

“Sí, porque es una chica más grande contra uno sola”

“Sí, porque el más grande se aprovecha y el otro que es más chico y no dice ni hace nada”

También en dichas láminas se señalaban, aunque en menor medida, la intencionalidad:

“Sí, porque lo hacen adrede”

“Sí, porque lo hacen con la intención de lastimarlo”

“Sí, porque lo hacen para que se sienta mal”

En lo relativo a golpear/pegar cada vez que pueden -lámina 5-, decir cosas feas a otro todas las semanas -lámina 16-, no dejar jugar nunca a un compañero -láminas 26- y un grupo de amigos no deja jugar a uno con ellos (lámina 27), las respuestas generalmente destacaban la repetición o frecuencia:

“Sí, eso es acoso porque lo hacen muchas veces”

Tabla 3

Porcentajes a las respuestas del Cartoons Task de Smith et al.

Viñeta	Sí	No
1- Empezar a golpear / pegar el uno al otro (pelea física)	18%	82%
2- Empezar a golpear / pegar a otro (agresión física)	100%	
3- Empezar a golpear / pegar a alguien más chico (agresión física con desigualdad)	100%	
4- Empezar a golpear / pegar porque otro le dice estúpido/a (agresión física reactiva)	27%	73%
5- Empezar a golpear / pegar cada vez que puede (agresión física reiterada)	100%	
6- Empezar a golpear / pegar si el otro no le da su plata (agresión física reactiva)	100%	
7- Empezar a golpear / pegar en grupo (agresión física con desigualdad)	100%	
8- Empezar a golpear / pegar a uno más chico porque este no le hace caso y lo contradice (agresión física reactiva con desigualdad)	53%	47%
9- Empezar a golpear / pegar en broma y riéndose (broma amistosa)	4%	96%
10- Hacer que una compañera lleve su mochila todos los días (coacción repetitiva)	77%	23%
11- Hacer que un compañero más chico lleve su mochila todos los días (coacción repetitiva con desigualdad)	95%	5%
12- Romper un útil sin querer (dañar sin intención)	2%	98%
13- Agarrar un útil de otro y romperlo (agresión física)	80%	20%
14- Olvidar un útil y que otro le preste (cooperación)	1%	99%
15- Decir cosas feas a otro (agresión verbal)	100%	
16- Decir cosas feas a otro todas las semanas (agresión verbal reiterada)	100%	
17- Decir cosas feas por como el otro habla y se viste (agresión verbal)	100%	
18- Decir cosas feas y burlarse porque el otro camina con un bastón (agresión verbal)	100%	
19- Decir cosas feas porque el otro es gay (agresión verbal)	100%	
20- Hacer bromas por el pelo del otro y que los dos se rían (broma amistosa)	40%	60%
21- Cargar por el pelo a otro y que se ponga triste (agresión verbal)	100%	

Continúa en página 17

Continua en página 16

Viñeta	Sí	No
22- Enviar mensajes feos con el celular a un compañero (cyberagresión)	96%	4%
23- Preguntar a un compañero si quiere venir a jugar (cooperación)	3%	97%
24- Insistir en que un compañero venga a jugar a pesar de que no quiera (incomodar)	60%	40%
25- No permitir que un compañero juegue (agresión relacional)	93%	7%
26- No dejar jugar nunca a un compañero (agresión relacional reiterada)	100%	
27- Un grupo de amigos no deja jugar a uno con ellos (agresión relacional con desigualdad)	98%	2%
28- No dejar que un compañero juegue porque va a un grado más chico (agresión relacional con desigualdad)	96%	4%
29- No querer estar con un compañero para una actividad de a dos (agresión relacional)	92%	8%
30- No tener ningún amigo en la escuela (soledad)	43%	57%
31- No dejar saltar a la cuerda porque es del sexo opuesto (agresión relacional sexista)	96%	4%
32- No dejar jugar al futbol porque es del sexo opuesto (agresión relacional sexista)	97%	4%
33- No hablar con un compañero porque es el favorito de la maestra (agresión relacional)	100%	
34- No querer hablar con un compañero porque este quiere estar con muchos alumnos y no solo formar parte de un grupo (agresión relacional)	73%	27%
35- Dejar de hablar y quedar en silencio cuando un compañero entra al aula (agresión relacional)	100%	
36- Hacer como si un compañero no estuviese allí (agresión relacional)	100%	
37- Pedir a todos que no hablen con tal compañero (agresión relacional con desigualdad)	100%	
38- Pedir a todos que no hablen con un compañero porque es muy querida por los chicos del sexo opuesto (agresión relacional con desigualdad)	90%	10%
39- Contar historias feas sobre un compañero (agresión relacional)	95%	5%
40- Escribir cosas feas sobre un compañero en las paredes de los baños de la escuela (agresión relacional)	100%	

“Sí, porque al hacerlo cada vez que pueden el otro se siente mal”

“Sí, porque al hacerlo muchas veces el otro se siente triste y no puede defenderse”

En lo relativo a golpear/pegar en grupo -lámina 7-, pedir a todos que no hablen con tal compañero -lámina 37- y pedir a todos que no hablen con un compañero porque es muy querido por el sexo opuesto -lámina 38-, las respuestas destacaban la superioridad de los agresores o una mayor fuerza física o mental al agredir en grupo:

“Sí, porque son cuatro personas contra uno solo”

“Sí, porque al ser muchos, el otro no se puede defender”

“Sí, porque al ser muchos, se creen más que los demás”

Finalmente, se llevaron a cabo unas pruebas de χ^2 con el fin de determinar si las definiciones de bullying variaban según los roles en el bullying -víctimas, perpetradores, ambos y espectadores-. El grupo de ambos al ser tan mínimo se unificó con el de agresores. No emergieron diferencias en las respuestas a las láminas de Smith et al., aunque sí en la pregunta abierta de Vaillancourt et al. en desbalance de poder y en características de personalidad del agresor. Con respecto al primer atributo, 7% de los espectadores señalaron dicha característica versus un 24% de las víctimas, mientras que nadie del grupo agresor la mencionó $\chi^2(2) = 12.21 p < .01$. En lo referente a las características de la personalidad del agresor, un 8% de los espectadores señalaron dicho rasgo versus un 33% de las víctimas, mientras que nuevamente nadie de los agresores la mencionó $\chi^2(2) = 10.47 p < .01$

Discusión

El objetivo central de la presente investigación se basaba en observar los niveles de victimización y agresión como las definiciones de acoso escolar o bullying que brindaban los adolescentes. Para este fin se constituyó una muestra de 202 adolescentes de dos escuelas públicas de la ciudad de Paraná, Entre Ríos, Argentina. Los mismos completaron el cuestionario de Olweus para medir los niveles de victimización y agresión, como la pregunta abierta de Vaillancourt et al. sobre qué es agredir o hacer bullying y las viñetas de Smith et al. para explorar las definiciones de bullying que daban. Por ende, la ventaja del presente trabajo fue la de evaluar una temática de gran relevancia psicosocial con técnicas desde el enfoque Etic y Emic.

En relación con el primer objetivo de determinar los niveles de victimización y agresión desde el enfoque Etic, se hallaron 8% de víctimas, 6%, de agresores y 3%, de ambos, mientras los restantes eran no involucrados o espectadores. Dichos porcentajes eran bastantes similares a los detectados en estudios extranjeros. En Suecia los estudios de Olweus arrojaban porcentajes de 9% y 7% para víctimas y agresores (Olweus, 1993). Se sabe que el acoso puede variar en su incidencia de acuerdo a la definición operacional realizada. En la Argentina otro estudio -con dicho instrumento de Olweus- halló también un 10% y 8% de víctimas y agresores (Resett, 2011). Más varones que mujeres eran agresores y ambos -víctimas y agresores-, lo cual es coincidente con muchos estudios (Nansel et al., 2001; Olweus, 1993).

En lo relativo al segundo objetivo que

pretendía estudiar las definiciones de acoso escolar que brindan los adolescentes desde el enfoque Emic, se halló que en la pregunta libre de Vaillancourt *Para mi agredir, hacer bullying es cuando...* un 8% señaló en su respuesta desbalance de poder, un 4%, repetición y un 10%, intencionalidad. Como se ve, pocos alumnos señalan en su definición las características distintivas del bullying. Con respecto a la conducta negativa verbal, un 67% la señaló en su definición y un 26% afirmó que se trataba de una conducta negativa relacional, mientras que un 51% mencionó una conducta negativa física. Un 53% señaló una conducta negativa, pero sin especificar qué tipo de conducta. En lo que refiere a la personalidad de la víctima, un 36% la mencionó y un 6% informó rasgos de la personalidad del agresor. Esto coincide con los resultados de Vaillancourt et al. (2008), los cuales indicaban que generalmente los niños y adolescentes no incluían los tres criterios establecidos por los investigadores y la comunidad científica para definir al acoso: intencionalidad, repetición y desbalance de poder, aunque muchos hicieron hincapié en comportamientos negativos.

En lo referente a las respuestas sobre el Cartoons Task de Smith et al., las respuestas se podían agrupar en cinco clusters: situaciones de no acoso -como peleas o cooperación-, situaciones agresivas físicas, verbales, relacionales y, finalmente, conductas agresivas físicas, verbales y relaciones con rasgos de bullying, como repetición y desbalance de fuerzas. Sin embargo, en este último clusters la mayoría de las conductas eran de tipo física. Smith et al. (2002) en sus estudios internacionales, en cambio, halló seis clusters: acoso de todo tipo, agresión verbal, agresión relacional,

agresión física con rasgos de acoso, agresión física y agresión física-verbal. Que también dicho autor haya obtenido un grupo de respuestas de un acoso principalmente de tipo físico es algo coincidente con la presente investigación. Otro estudio en una muestra turca detectó un patrón algo similar, pero de cuatro clusters: no agresivo o neutral, agresivo físico, verbal y relacional (Ucanok, Smith & Karasoy, 2011). Sin embargo, el estudio de Smith et al. como el de Ucanok et al. no emplearon las 40 viñetas, por lo cual los resultados no son completamente comparables. Si bien no era objetivo del presente trabajo, los clusters de las respuestas no variaban según el género ni la edad. El género introduce muy pocas diferencias a este respecto, como sugieren los estudios de Smith et al. (2002). Que no se hayan detectado diferencias evolutivas, puede deberse a que se trataba de una muestra de adolescentes, ya que las diferencias en las respuestas se han comprobado al comparar niños y adolescentes (Smith et al., 2002).

Un 100% de los alumnos decía que sí eran bullying las viñetas que describían conductas de bullying -repetición o desbalance de fuerzas o ambas cosas, entre otras-, como lo eran las láminas 3 (pegar cada vez que se puede a alguien más pequeño), 5 (pegar cada vez que se puede), 7 (golpear en grupo a otro), 16 (decir cosas feas cada vez que se puede), 26 (no dejar jugar nunca a un alumno) y 37 (pedir a todos que no hablen con un alumno). Asimismo, se señalaban en porcentajes cerca del 100% otras viñetas con conductas de bullying, como hacer que un compañero más chico lleve su mochila todos los días. Generalmente en su explicación de por qué eran acoso señalaban características como repetición,

intencionalidad o desbalance de fuerzas, por ejemplo, “*sí, porque lo hacen todo el tiempo*”, “*sí, porque lo hacen adrede*” o “*sí, es bullying porque se está aprovechando de otro más chico*”, respectivamente. Esto concuerda con los estudios de Smith et al. (2002), los cuales señalaron que los adolescentes pueden distinguir e identificar el bullying. Sin embargo, todos los alumnos (100%) señalaron que acoso también era simplemente pegar, golpear -lámina 2-; golpear, pegar a otro para que me dé la plata -lámina 6-; decir cosas feas a otro -lámina 15- o burlarse de alguien porque camina con bastón -lámina 18-. En sus respuestas señalaban que era acoso por ser una agresión intencional o sin provocación de la víctima, aunque no tuviera los rasgos de repetición y desbalance de fuerzas del bullying. Del mismo, muchos alumnos señalaban como bullying situaciones que no lo eran, como peleas entre alumnos, agresión reactiva o incluso situaciones no agresivas, como juegos violentos entre alumnos o cargarse amistosamente. De este modo, las definiciones de acoso que poseen los adolescentes son más amplias y diferentes que las aceptadas por la comunidad científica, ya que, si bien identifican la reiteración y la desigualdad como características del acoso, también incluyen conductas agresivas que no son bullying o situaciones que ni siquiera son agresión. Estos resultados concuerdan con los estudios internacionales en distintos países y lenguas de Smith et al. (2002, 2012, 2016). Así también los hallazgos eran similares a los de las preguntas abiertas de Vaillancourt et al. (2008), en donde una amplia mayoría señalaba una conducta negativa -pegar o insultar- como bullying.

Interesantemente, al observar si los

roles en el bullying introducían diferencias en las definiciones, se halló que las víctimas y los espectadores señalaban en mayor medida el desbalance de poder y la personalidad del agresor en su definición, en comparación con los perpetradores del acoso y el grupo ambos. Esto indicaría que quienes perpetran el acoso, según los datos del cuestionario de Olweus, podrían tener una mayor dificultad para conceptualizar el acoso como un abuso de poder. Dicha dificultad –tal vez- explicaría por qué llevan a cabo mayores conductas agresivas. Esto coincide con numerosos estudios que señalan que los perpetradores son sujetos insensibles, con poca empatía y una visión positiva de la agresión (Olweus, 1993, 2013). Que solamente en dichos dos atributos hayan emergido diferencias según el rol del bullying –medido con el enfoque Etic- sugiere nuevamente que hay poca coincidencia en la definición científica del bullying y en cómo entienden subjetivamente los adolescentes esta conducta. No obstante, el empleo de ambos enfoques (Etic y Emic) permite un conocimiento más completo y profundo de una conducta como el bullying, poniendo de manifiesto que solo de forma parcial hay coincidencia en cómo definen dicha conducta los adultos y los adolescentes.

En lo relativo a las limitaciones de la presente investigación, se empleó el autoinforme como recolección de datos, el cual tiene reconocidas limitaciones -principalmente en un tema como el acoso, como deseabilidad social o la falta de honestidad de las respuestas-. Por otra parte, la muestra era pequeña y no probabilística, por lo cual no es posible hacer una generalización de los resultados obtenidos. Asimismo, se trataba de un estudio de corte transversal, por lo cual no hay un

seguimiento del fenómeno a lo largo del tiempo. Si bien el Cartoons de Smith et al. y la pregunta abierta de Vaillancourt et al. son técnicas ampliamente usadas en el mundo, se debería explorar cómo funcionan en muestras de adolescentes de otras regiones de la Argentina, ya que su aplicación en la Argentina de ha limitado a muestras de Entre Ríos y Buenos Aires. Asimismo, el combinar técnicas de recolección de datos cualitativas y cuantitativas es una fortaleza, pero un enfoque mixto no está exento de dificultades. El cuestionario de Olweus brinda una definición de qué es bullying, por lo cual en sus respuestas quedan excluidas las conductas que para los adolescentes son acoso desde su punto de vista.

En lo referente a recomendaciones para futuros estudios, se recomienda ampliar la muestra y que sea seleccionada en forma aleatoria. Sería deseable realizar comparaciones transculturales con otros países de la región. Se recomienda, asimismo, realizar un estudio longitudinal para poder explorar cómo van cambiando los roles de víctimas o agresores, como también observar si a lo largo de la adolescencia y, sobre todo, en los adolescentes de mayor edad las definiciones de bullying son más complejas o no. También sería adecuado explorar las definiciones de acoso en la niñez. Por otra parte, sería interesante indagar las definiciones que los adultos brindan sobre el bullying, por ejemplo, docentes o padres. Además de utilizar el autoinforme, sería deseable utilizar nominaciones de grupo de pares o docentes para evitar los sesgos del autoinforme. Del mismo modo, se recomienda que futuras investigaciones sigan empleando la combinación de los enfoques

Etic y Emic para el estudio del bullying y que lo hagan de una forma más profunda, ya que en el presente estudio simplemente se usaron dos preguntas del cuestionario de Olweus, las cuales se relacionaron con las definiciones del acoso. En la presente investigación se le dio más énfasis al enfoque Emic porque se deseaba explorar las definiciones de acoso.

Finalmente, a nivel de las instituciones educativas se recomienda también para la prevención del bullying el uso de los enfoques Etic y Emic, aunque evaluando cuándo debe ser empleado uno u otro. Por ejemplo, en una primera instancia se puede emplear el Emic para explorar qué es para los adolescentes el acoso. Luego que se ha definido y conceptualizado qué es el bullying y se ha trabajado en su prevención, el cuestionario de Olweus puede ser una herramienta adecuada y de rápida implementación para medir si los porcentajes de bullying han disminuido o no. También el enfoque Emic puede incorporarse cuando los programas de intervención para disminuir el acoso tienen escasos resultados: ¿dicha conducta es caracterizada de forma diferente por los niños o adultos? o ¿el programa de intervención es visto negativamente los alumnos y docentes? Del mismo modo, se puede usar el cuestionario de Olweus para identificar a los adolescentes con altos niveles de conductas agresivas y usar el enfoque Emic para tratar de entender por qué llevan a cabo dichas conductas. Asimismo, el seguir profundizando las definiciones de bullying a nivel local puede permitir a futuro el desarrollo de instrumentos estandarizados, como el cuestionario de Olweus, para medir dicha conducta en la Argentina.

Referencias

- Adornetto, J. (2016). *Acoso escolar: definiciones de acoso escolar en adolescentes* (Tesis de grado). Universidad Argentina de la empresa, Buenos Aires, Argentina.
- Card, N. A., Isaacs, J., & Hodges, E. V. (2007). Correlates of school victimization: Recommendations for prevention and intervention. En J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention*. Nueva York: Haworth Press.
- Cheung, F. M., van de Vijver, F. J. R., & Leong, F. T. L. (2011). Toward a New Approach to the Study of Personality in Culture. *American Psychologist*, *66*(7), 593-603 doi: 10.1037/a0022389
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying what works? *School Psychology International*, *28*(4), 465-477.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2001). *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. Nueva York: Guilford Press.
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 781-801.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Martin, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, *285*(16), 2094-2100.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Noruega: HEMIL, Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*, 751-780.
- Paul, J., & Cillessen, A. (2003). Dynamics of Peer Victimization in Early Adolescence Results from a Four-Year Longitudinal Study. *Journal of Applied School Psychology*, *19*(2), 25-43.
- Phillips, V., & Cornell, D. (2012). Identifying victims of bullying: Use of counselor interviews to confirm peer nominations. *Professional School Counseling*, *15*, 123-131.
- Resett, S. (2011). *Aplicación del cuestionario de agresores/víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos*. *Revista de Psicología de la UCA*, *13*(7), 27-44.
- Resett, S. (2014). Bullying: víctimas, agresores, víctimas-agresores y

- correlatos psicológicos. *Actas Psiquiátricas y Psicológicas de la América Latina*, 60(3), 171-183.
- Resett, S. (2017, agosto). *Definiciones del bullying en adolescentes*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Internacional de Educación, Santa Fe, Argentina.
- Resett, S. (2018). Análisis psicométrico del Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus en español. *Revista de Psicología de la PUCP*, 36(2), 575-602.
- Rigby, K., Smith, P., & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. En P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 112). Cambridge: Cambridge University Press.
- Runyon, M., Kenny, M., Berry, E., Deblinger, E., & Brown, E. (2006). Etiología y vigilancia en el maltrato infantil. En J. Lutzker (Ed.), *Prevención de violencia. Investigación y estrategias de intervención basadas en la evidencia* (pp. 21-44). México: Manual Moderno.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefhoghe, A. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Smith, P., del Barrio, C., & Tokunaga, R. (2012) Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms? En S. Bauman, J. Walker, & D. Cross (Eds.), *Principles of cyberbullying research. definitions, measures and methodology* (pp. 26-40). Nueva York y Londres: Routledge.
- Smith, P. K., Kanetsuna, T., & Koo, H (2007). Cross-national comparison of 'bullying' and related Terms: Western and Eastern perspectives. Contemporary research on aggression: School violence. *World Meeting of the International Society for Research on Aggression*, 3, 3-9.
- Smith, P. K., Kwak, K., Hanif, R., Kanetsuna, T., Mahdavi, J., Lin, S., Olafsson, & Ucanok, Z. (2016). Linguistic issues in studying bullying-related phenomena: Data from a revised cartoon task. En P. K. Smith, K. Kwak, & Y. Toda (Eds.), *School Bullying in Different Cultures: Eastern and Western Perspectives* (pp- 280-298). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ucanok, Z., Smith, P. K., & Karasoy, D. (2011). Definitions of bullying: Age and sex differences in a Turkish sample. *Asian Journal of Social Psychology*, 14, 75-83. doi: 10.1111/j.1467-839X.2010.01334.x
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-495.
- Wisdom, J., & Creswell, J.W. (2013). *Mixed Methods: Integrating Quantitative and Qualitative Data Collection*. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality.

Influencia de la biblioterapia sobre el perfeccionismo infantil

The influence of bibliotherapy on child perfectionism

Leonardo Andrés Aguilar Durán*
Isaac Daniel Depablo Marrero**

Resumen

El perfeccionismo es un rasgo de personalidad caracterizado por la fijación de estándares de rendimiento excesivamente altos. Varios estudios han demostrado la relación entre perfeccionismo y malestar psicológico en niños y adolescentes. El objetivo de este trabajo fue determinar la efectividad de la biblioterapia basada en literatura infantil -más propiamente, literapia- para disminuir los niveles de perfeccionismo en los niños. Se realizó una investigación de campo con alcance explicativo y diseño cuasiexperimental pre-post de un solo grupo. Se aplicó un taller biblioterapéutico breve a 16 niños con puntajes extremos en perfeccionismo ($\geq P_{75}$), quienes cursaban 4.º y 5.º grado de educación primaria -i.e., niños de 9 a 11 años de edad- en un colegio privado de Caracas. La selección literaria empleada constó de ocho cuentos infantiles escritos e ilustrados por autores europeos y americanos. El perfeccionismo se evaluó con la versión venezolana (Aguilar & Castellanos, 2017) de

la Escala de Perfeccionismo Infantil (Oros, 2003). La biblioterapia logró disminuciones estadísticamente significativas en las puntuaciones de los niños en perfeccionismo y sus dimensiones ($p < .01$). Estos resultados coincidieron con la evidencia empírica previa referida por investigaciones foráneas. Se recomienda la aplicación de la terapia de lectura en contextos similares. Podrían realizarse ciertos ajustes para potenciar sus efectos y mejorar el control experimental. *Palabras clave:* perfeccionismo infantil, biblioterapia, literapia, literatura infantil, niños venezolanos.

Abstract

Perfectionism is a personality disposition characterized by the setting of excessively high performance standards. Several studies have proved the relationship between perfectionism and psychological maladjustment in children and adolescents.

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), Venezuela. Mail de contacto: psileonardo@gmail.com

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), Venezuela. Mail de contacto: isaacdepablo@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.16.32.2020.p24-45>

Fecha de recepción: 16 de noviembre de 2019 - Fecha de aceptación: 18 de mayo de 2020

The aim of this study was to determine the effectiveness of bibliotherapy based on children's literature -more properly, literature therapy- on perfectionism levels in children. A quantitative investigation with explanatory scope and quasi-experimental design (pretest-posttest, one group) was carried out. A brief program of bibliotherapy was applied to 16 children with extreme perfectionism ($\geq P_{75}$), who were in 4th and 5th grade of primary education -i.e., children aged 9-10- in a private school in Caracas. The literary selection used consisted of eight children's stories written and illustrated by European and American authors. Perfectionism was evaluated with the Venezuelan version (Aguilar & Castellanos, 2017) of the Scale of Childhood Perfectionism (Oros, 2003). Bibliotherapy achieved statistically significant decreases in the scores of children in perfectionism and their dimensions ($p < .01$). These results coincide with previous empirical evidence referred by foreign investigations. The application of reading therapy in similar contexts is recommended. Certain adjustments could be made to maximize its effects and improve experimental control.

Key words: child perfectionism, bibliotherapy, literature therapy, children's literature, Venezuelan children.

Introducción

El perfeccionismo es una disposición de la personalidad que se caracteriza por el establecimiento de niveles de exigencia muy elevados, baja tolerancia a los errores y la tendencia a evaluar críticamente el desempeño (Flett & Hewitt, 2002).

El interés por estudiar el perfeccionismo en los niños ha ido en

aumento. De hecho, se sabe que ya durante la infancia se asocia con condiciones psicopatológicas tales como: depresión, ansiedad, trastorno obsesivo-compulsivo y trastornos de la conducta alimentaria (Douilliez & Hénot, 2013; Dry, Kane, & Rooney, 2015; Elizathe, Murawski, Custodio, & Rutzstein, 2012; Elizathe et al., 2011; Huggins, Davis, Rooney, & Kane, 2008; Mitchell, Newall, Broeren, & Hudson, 2013; Nobel, Manassis, & Wilansky-Traynor, 2012; Soreni et al., 2014; Stornelli, Flett, & Hewitt, 2009; Wolters et al., 2011).

También en la edad infantil, altos niveles de perfeccionismo se han relacionado con otros problemas de salud mental como es el caso de la conducta agresiva en sus componentes cognitivo -hostilidad-, fisiológico-emocional -ira- y motor (García-Fernández, Vicent, Inglés, González, & Sanmartín, 2017; Hewitt et al., 2002; Vicent, Inglés et al., 2019b; Vicent, Inglés, Sanmartín, González, & García-Fernández, 2018). Además, los niños perfeccionistas pueden estar más expuestos al malestar psicológico debido a la carencia de algunos recursos cognitivos que les servirían para desarrollar un afrontamiento efectivo del estrés (Oros, 2005).

Uno de los ámbitos donde el perfeccionismo tiene implicaciones importantes es el educativo, especialmente debido a su asociación con variables motivacionales, así como con cogniciones y conductas vinculadas al logro (Bong, Hwang, Noh, & Kim, 2014).

En tal sentido, los resultados del estudio de Vicent, Inglés et al. (2019a) evidenciaron la tendencia de los niños con elevados niveles de perfeccionismo a atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo propio.

Basados en conclusiones derivadas de investigaciones con población adulta (Egan, Piek, Dyck, & Rees, 2007; Hewitt, Flett, & Mikail, 2017; Stoeber, Schneider, Hussain, & Matthews, 2014), los autores ven probable que el patrón atribucional antedicho pueda desencadenar una serie de consecuencias emocionales aversivas. En concreto indican que, cuando los niños con un perfeccionismo extremo afrontan el fracaso, responden con diversas formas de autocastigo: se sienten culpables, se critican con severidad y experimentan emociones de tono negativo como remordimiento, vergüenza y tristeza. Además, en estos niños la sensación de fracaso se presenta con mayor frecuencia, ya que tienen una visión sesgada de los aciertos y las equivocaciones que les lleva a interpretar su desempeño en términos de “todo o nada”. Por lo tanto, el alumnado con perfeccionismo alto podría ser más vulnerable psicológicamente tras sucesivos fracasos. De allí que se recomiende a psicólogos y docentes que administren intervenciones escolares dirigidas a que los estudiantes perfeccionistas interpreten sus éxitos y fallas de manera realista, contrarresten la autocritica mediante el desarrollo de la resiliencia y la autocompasión, y se mantengan optimistas con respecto a su rendimiento futuro (Flett & Hewitt, 2014; Vicent, Inglés et al., 2019a).

En el contexto de la educación primaria, el perfeccionismo es también una variable que influye en la ansiedad escolar (Inglés, García-Fernández, Vicent, González, & Sanmartín, 2016; Vicent, González et al., 2019) y en el rechazo a la escuela (González, Sanmartín, García-Fernández, Inglés, & Vicent, 2016), igualmente es considerado un factor de riesgo para ser víctima de acoso escolar

(Morán, García, & Fínez, 2015). Se remite al lector interesado a consultar la revisión que ofrecen Chemisquy, Oros, Serppe y Ernst (2019) del perfil que muestran los niños con un perfeccionismo exacerbado, no solo en relación con situaciones académicas, sino en el área de las relaciones sociales y en referencia al ámbito lúdico-deportivo.

Ahora bien, aun cuando existe evidencia convincente sobre lo pernicioso que resulta el perfeccionismo en los niños (véase, para una revisión, Flett & Hewitt, 2012), diversos autores (e.g., González, Inglés, Lagos-San Martín, García-Fernández, & Martínez-Monteaagudo, 2015; Morris & Lomax, 2014) coinciden en apreciar que, frente al interés que ha generado estudiar este atributo en adultos, el perfeccionismo infantil constituye un área de investigación todavía incipiente y que solo un número relativamente pequeño de estudios se ha centrado en desarrollar y comprobar formas de tratamiento útiles para abordarlo, escasez que es sobre todo patente en el contexto latinoamericano. En parte, esto se debe a que el perfeccionismo puede pasar desapercibido en los niños, y no solo porque algunos intenten ocultar el malestar que experimentan ante el fracaso (Flett & Hewitt, 2013), sino debido a que el esfuerzo por la excelencia a menudo es aupado en el entorno escolar.

En Venezuela, Aguilar y Castellanos (2016a, 2016b, 2017) llevaron a cabo una serie de estudios psicométricos que les permitieron adaptar y validar la Escala de Perfeccionismo Infantil de Oros (2003) a la población infantil venezolana. Recientemente, haciendo uso de este instrumento, Aguilar (2019) encontró niveles moderados de perfeccionismo en los niños caraqueños, los cuales representan

cierto riesgo al bienestar y pueden poner en peligro el buen desarrollo psicosocial de los escolares, habida cuenta de los desórdenes emocionales con los que aquel se vincula. En dicha investigación también se logró poner en evidencia que los participantes con alto estrés obtuvieron puntuaciones superiores en perfeccionismo y aquellos con alto perfeccionismo presentaron mayores puntuaciones en estrés. Se trata de hallazgos que constituyen un primer acercamiento a la relación entre perfeccionismo y malestar psicológico en el caso de los niños venezolanos, a partir de los cuales se destaca la necesidad de diseñar estrategias orientadas a abordar esta problemática y a prevenir sus consecuencias negativas durante la infancia, etapa en la cual determinados comportamientos parentales -e.g., las exigencias de perfección- promueven su desarrollo (Chemisquy et al., 2019).

Una de las prioridades actuales de la investigación en ciencia psicológica es la elaboración de estrategias de prevención e intervención basadas en la evidencia (Chemisquy, 2018). Como se adelantaba, la realidad no es distinta en materia de perfeccionismo. De acuerdo con el balance realizado por Vicent (2017), pese a que este atributo constituye una condición de riesgo para la salud mental y a pesar de que ejerce un impacto negativo en el tratamiento de diversas psicopatologías, no son muy abundantes los estudios que evalúan la eficacia de una intervención para el perfeccionismo con ciertas garantías, menos aun en niños y adolescentes, en quienes un abordaje del problema podría ser más efectivo, ya que, como indica Nobel (2007), los jóvenes todavía están desarrollando su personalidad y su perfeccionismo puede no ser tan estable

como en los adultos. Vicent (2017) describe los tratamientos que se han desarrollado para prevenirlo y superarlo: el tratamiento psicodinámico, el tratamiento cognitivo-conductual, la realimentación, la terapia de juego, el *mindfulness*, los programas de intervención escolar e, incluso, la medicación. Según la autora, de las opciones propuestas, la terapia cognitivo-conductual es la más empleada para la prevención y la reducción del perfeccionismo.

Otra de las técnicas utilizadas para hacer frente al perfeccionismo y sobre la cual ha habido un creciente interés en los últimos años es la biblioterapia, misma que —en sentido amplio— se refiere a la lectura de todo material bibliográfico con fines terapéuticos (Botelho, 2013). Bueno y Caldin (2002) la definen como “un proceso dinámico de interacción entre el lector, el texto y el oyente, que ayuda en el crecimiento emocional y psicológico” (p. 158). Cuando el insumo de este proceso terapéutico lo constituyen textos de naturaleza literaria, incluyendo la poesía, se denomina con mayor propiedad literatura (Silverberg, 2003). Se trata de un método que, si bien hunde sus raíces en la teoría psicodinámica (Rincón, 2013), actualmente tiene aplicaciones basadas no solo en principios psicoanalíticos (e.g., Marín, 2009), sino también en técnicas racionales de la ingeniería conductual (Montgomery, 2002), e incluso en el *mindfulness* (e.g., Wimberley, Mintz, & Suh, 2016) y la logoterapia (Arias, Miguez, Molfino, & Rega, 2000).

En la actualidad, existen debates con respecto a los usos de la biblioterapia y a la manera en que se debería impartir. En este sentido, los estudiosos de la materia han recurrido a diferentes taxonomías para

clasificar los tipos de biblioterapias. En algunos casos, la nomenclatura obedece al contexto donde la intervención se realiza -e.g., centros de salud, ámbito educativo- y, en otros casos, depende de los materiales que se utilizan -e.g., libros de autoayuda y desarrollo personal, obras literarias de varios géneros-. Lo cierto es que, como bien señalan Castro y Altamirano (2016), la biblioterapia -en sus distintas vertientes- se ha afianzado en décadas recientes como un atractivo modelo educativo-terapéutico. Constituye una estrategia educativa debido a que la lectura de cualquier tipo proporciona nueva información e instruye; y resulta terapéutica, dado que, al mejorar el estado anímico, incide en el bienestar de quienes participan en los talleres de lectura -incluyendo participantes considerados sanos, pero que, como el común de las personas, están expuestos a numerosos estresores en diversas áreas de la vida-.

Babarro y Lacalle (2018) realizaron una investigación de carácter documental con el fin de analizar los efectos beneficiosos de la biblioterapia en el proceso de salud-enfermedad del niño en diferentes momentos y contextos. La primera categoría que destacan es la referida a los niños sanos, es decir, aquellos sin una enfermedad manifiesta y reconocible, en quienes la terapia de lectura puede ayudar a hacer frente a las adversidades propias del desarrollo infantil. El segundo eje de acción de la biblioterapia se enmarca en las alteraciones mentales que con frecuencia aparecen durante la infancia. La tercera categoría que emergió en el mencionado estudio se refiere a la estancia prolongada en un hospital. Frente al advenimiento de esta situación tan estresante, se dice que la literatura

favorece el bienestar emocional en los niños, permitiéndoles verse a sí mismos como seres completos y no solo como enfermos. La cuarta posibilidad de aplicación de la biblioterapia es ante patologías físicas que pueden afectar a los niños en determinadas ocasiones. En estos casos, se ayuda al niño a minimizar la afectación emocional con que suelen cursar tales enfermedades. En efecto, a través de historias cargadas de humor, aventura y suspenso, los lectores pueden tener acceso a realidades alternativas que les permiten distraerse de sus preocupaciones, sentirse acompañados y tender puentes de comunicación con sus pares y familiares. Por último, se reporta literatura con la que se ofrece seguridad emocional y acompañamiento en el proceso de muerte del niño.

En la mayoría de los países de América Latina, sin embargo, el uso de biblioterapia ha sido limitado (para una revisión, véase Camero, 2016). Desde una perspectiva bibliotecológica, Gómez (2011) concluyó que la práctica biblioterapéutica no había sido tomada en cuenta como un posible servicio en Venezuela. La autora también resaltó que el campo de la biblioterapia no se había contemplado en los planes de estudio de Bibliotecología a nivel nacional, ni tampoco se conocía de alguna oferta formativa sobre esta disciplina en el país. Entre los estudios que, en el caso venezolano, aparecen citados con mayor frecuencia se cuentan: el programa biblioterapéutico para niños víctimas de maltrato diseñado por Marín (2009) desde el enfoque psicodinámico y la experiencia reportada por Pérez de Rosell (2011) sobre literatura con niños hospitalizados. A este panorama debe agregarse que, tanto Babarro y Lacalle

(2018), como Castro y Altamirano (2016), destacan que la mayoría de los estudios sobre los efectos de la biblioterapia —en especial aquellos provenientes de Latinoamérica— son descriptivos y cualitativos, motivo por el cual deberían realizarse más estudios experimentales o cuasiexperimentales.

La biblioterapia podría ser una técnica particularmente útil para los niños perfeccionistas porque estos suelen ser chicos con capacidades académicas sobresalientes, razón por la cual es posible que adquieran tempranamente habilidades de lectura -e.g., rapidez integrativa, concentración extendida, persistencia ante la dificultad para la comprensión- y otras habilidades cognitivas -e.g., curiosidad; pensamiento abstracto; procesos cognitivos de alto nivel como análisis, síntesis y evaluación-, a lo que se suma la posibilidad de que sean lectores entusiastas que obtengan un sincero placer de la lectura (İlter, Leana-Taşçılar, & Saltukoğlu, 2018). Además, se considera que la biblioterapia les proporcionaría un entorno seguro para entender sus pensamientos y sentimientos, en el cual explorar, discutir y evaluar sus miedos. Por ejemplo, las discusiones grupales durante la biblioterapia podrían ayudar a los niños a comprender que no están solos, a que se den cuenta de que otros compañeros tienen experiencias emocionales similares a las suyas.

A pesar de las consideraciones destacadas, escasas investigaciones (İlter et al., 2018; Mofield & Chakraborti-Ghosh, 2010; Zousel, Rule, & Logan, 2013) han empleado la literatura con niños que ansían la perfección. Las que lo han hecho son todas investigaciones foráneas -concretamente de Estados Unidos y Turquía-, dos de ellas trabajaron con niños superdotados y, en

uno de los casos, la biblioterapia fue una estrategia que formó parte de un programa curricular de mayor alcance. Por otra parte, si bien existen numerosos libros de autoayuda para combatir el perfeccionismo (e.g., Shafran, Egan, & Wade, 2010; Somov, 2010), claramente los mismos están dirigidos a un público adulto y cuentan con pocos estudios empíricos que avalen la eficacia que prometen (e.g., Wimberley et al., 2016). Fuentes consultadas también reflejan la utilización de la biblioterapia de autoayuda e informativa -con fines de psicoeducación- como complemento en el tratamiento de diversos trastornos asociados al perfeccionismo, lo que pone de relieve la subutilización de esta técnica terapéutica y su raro uso como estrategia principal o de cabecera dentro de un proceso clínico. Precisamente por esta razón, la mejoría de los individuos en el caso precitado no podría atribuirse por entero al procedimiento biblioterapéutico.

A modo de síntesis, puede decirse que la naturaleza desadaptativa del perfeccionismo infantil y los peligros que este conlleva justifican la puesta en marcha de estrategias de prevención y de tratamiento para niños en riesgo. En este sentido, a pesar de su poca aplicación en el contexto local, la biblioterapia se presenta como una técnica de intervención especialmente pertinente para la población meta y con necesidad de verificación empírica, pues sobre ella predominan informes de tipo anecdótico. Este estudio se realizó con la finalidad de determinar si la administración de un taller biblioterapéutico -o más bien literapéutico, por estar basado en la lectura de textos literarios- tenía una influencia significativa en la disminución de los

niveles de perfeccionismo en niños de educación primaria. En razón de ello, y hasta donde se tiene conocimiento, constituye el primer estudio de su tipo en Latinoamérica. De manera tangencial, este planteamiento resalta el importante papel que podría jugar la escuela en la detección y prevención del perfeccionismo como factor de vulnerabilidad psicológica durante la infancia, al mismo tiempo que reafirma la relevancia que variables socioemocionales -como el perfeccionismo- tienen en el

proceso educativo.

Método

Tipo y diseño de investigación

Fue una investigación de campo, con enfoque cuantitativo y alcance explicativo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Se utilizó un diseño cuasiexperimental de pre y postest con un solo grupo (Montero & León, 2007).

Tabla 1

Participantes clasificados según sexo, edad y escolaridad

Edad	4.º grado		5.º grado		Totales
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
9 años	3	1	—	—	4 (25 %)
10 años	3	—	3	2	8 (50 %)
11 años	—	—	2	2	4 (25 %)
Totales	6 (37.5 %)	1 (6.2 %)	5 (31.2 %)	4 (25.0 %)	16 (100 %)

Participantes

El grupo de participantes estuvo constituido por 16 niños, de ellos 11 eran chicos (68.7 %) y 5 eran chicas (31.2 %). La edad promedio fue de 10 años ($DE = 0.73$). Estaban cursando 4.º ($n = 7$, 43.7 %) y 5.º ($n = 9$, 56.2 %) grado de primaria, durante el año escolar 2019-2020, en un colegio privado de Caracas, Venezuela. En la tabla 1 puede apreciarse la distribución del grupo en función del sexo, la edad y el grado de estudio.

Instrumento

Se empleó la versión adaptada y validada por Aguilar y Castellanos (2016a,

2016b, 2017) al contexto venezolano de la Escala de Perfeccionismo Infantil de Oros (2003), de origen argentino. Está constituida por 15 ítems que evalúan cuatro dimensiones del constructo: a) Autodemandas Absolutistas (AA), b) Autodemandas Específicas (AE), c) Malestar ante el Fracaso (MF) y d) Correlatos Negativos de los Errores (CNE). El instrumento se contesta en una escala tricotómica tipo Likert: 1 = *no/no lo pienso*, 2 = *a veces/lo pienso algunas veces*, y 3 = *si/lo pienso muchas veces*. Un Análisis Factorial Exploratorio con rotación ortogonal varimax mostró que los cuatro factores explican 50.27 % de la varianza total. Por su parte, en un estudio de validez convergente, el perfeccionismo se asoció con el estrés ($r = .36$, $p < .01$), mientras que los correlatos

negativos de las equivocaciones mostraron una correlación baja pero significativa con el temor a hablar en público ($r = .18, p < .05$). Los valores del alfa de Cronbach para la escala total y la dimensión AA resultaron satisfactorios ($\alpha = .80$); las dimensiones AE ($\alpha = .61$), MF ($\alpha = .67$) y CNE ($\alpha = .64$) presentaron índices de consistencia interna que Prieto y Muñiz (2000) califican de adecuados para fines de investigación pero con algunas carencias, quizás debido al bajo número de ítems de estas facetas.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó una reunión con la directora del centro educativo, a quien se expuso el objetivo de este trabajo. Aprobada la propuesta, a través de una carta informativa se pidió a los padres de los niños la firma de un consentimiento informado. La decisión de escoger escolares de 4.º y 5.º grado se tomó considerando la pertinencia etaria de la literatura seleccionada, así como también la madurez cognitiva y las habilidades de comprensión lectora necesarias, tanto para entrar en contacto con la selección de literatura realizada, como para seguir las instrucciones que implicaban la participación en el taller diseñado y la contestación del instrumento de medición. Este último aspecto había sido valorado en experiencias de trabajo previas.

Los niños completaron las pruebas voluntariamente en sesiones grupales de aproximadamente 15 min, mismas que tuvieron lugar en los salones de clase y en horario escolar, contando con la autorización de los docentes encargados. Previamente, el procedimiento a seguir para rellenar los cuestionarios fue informado por los

investigadores, quienes en todo momento trataron a los participantes con apego a los estándares éticos que la investigación científica exige (Santalla & González, 2011). 16 niños conformaron el grupo experimental y participaron en el taller biblioterapéutico organizado. Se trató de los estudiantes que mostraron un mayor nivel de perfeccionismo en el pretest (con puntuaciones \geq al centil 75) y que, al mismo tiempo, expresaron agrado por la lectura, tópico que se había explorado en el cuestionario mediante la pregunta “¿Qué tanto te gusta leer cuentos?” y las opciones *nada, un poco y mucho*. De esta manera, se eligieron los chicos que con más urgencia necesitaban ser intervenidos terapéuticamente y los que, a su vez, podrían obtener un mayor beneficio del abordaje planteado. La n fue la que se posibilitó con los recursos materiales y humanos disponibles.

Una vez formado el grupo de intervención, se procedió a administrar el taller cuya efectividad se investigaba, lo cual ocurrió en un espacio con las comodidades requeridas dispuesto por la institución educativa. La selección literaria empleada constó de ocho cuentos infantiles escritos e ilustrados por autores provenientes de Estados Unidos, Reino Unido, Francia, España y Argentina. Un par de libros habían sido utilizados con propósitos similares al actual en los estudios de Ílter et al. (2018) y de Zousel et al. (2013); los demás títulos fueron sugeridos por lectores adultos de literatura infantil, quienes atendieron a la solicitud de recomendaciones difundida por los investigadores en varios grupos de Facebook, a los cuales se adscribían aficionados a ese tipo de literatura.

El taller de biblioterapia constó de tres sesiones, cada una con una duración

de aprox. 2 h y media. La primera sesión tuvo como objetivos a) que los participantes comprendieran que el deseo de hacer las cosas de manera perfecta supone un freno a la creatividad y b) que advirtieran las ventajas de tolerar un cierto grado de incertidumbre y ambigüedad en sus vidas -tras percatarse del malestar que trae aparejado la necesidad de control sobre el entorno-. Con tales propósitos se leyeron los libros *El punto* (Reynolds, 2003), *Alexander y el día terrible, horrible, espantoso, horroroso* (Viorst & Cruz, 1972/1991) y *Así es la vida* (Ramírez & Ramírez, 2005). La segunda sesión persiguió c) que los niños apreciaran las experiencias emocionales positivas que pueden surgir cuando se abandonan los intentos por hacer las cosas de forma perfecta y d) que entendieran que un “desempeño perfecto” —especialmente de acuerdo con reglas externas— no es el único criterio de éxito. Estos objetivos fueron abordados con los libros *Casi* (Reynolds, 2004), *Sofía, la vaca que amaba la música* (De Pennart, 1999/2011) y *Las jirafas no pueden bailar* (Andreae & Parker-Rees, 1999/2009). Por último, en la tercera sesión se intentó e) que los participantes adoptaran una perspectiva más flexible en la esfera de la moralidad y f) que valoraran el hecho de cometer errores como parte esencial del proceso de aprendizaje, pese a recibir demandas externas de “conductas perfectas”. El alcance de dichas metas se posibilitó a través de los libros *Petit, el monstruo* (Misenta, 2010) y *La niña que nunca cometía errores* (Pett & Rubinstein, 2013).

Cada uno de los encuentros comenzaba con el facilitador de turno presentando -o recordando- las reglas del aula, después de lo cual leía el libro que correspondía desde

un monitor digital, mientras los participantes seguían el texto en pantalla. Posteriormente, el tallerista hacía preguntas sobre la historia y se producía una discusión sobre los aspectos del perfeccionismo relacionados con el relato.

A modo de ejemplo, los tópicos de la sobreorganización y el miedo a cometer errores fueron abordados con el cuento *La niña que nunca cometía errores* mediante preguntas disparadoras como las siguientes: ¿cómo era Beatriz antes de cometer su error?, ¿qué ventajas tiene ser tan ordenados como Beatriz? o ¿qué ventajas tiene el orden para nuestras vidas?, ¿y qué desventajas tiene el hecho de ser tan organizados?, ¿cómo se sentía Beatriz después de cometer su “casi-error”?, ¿cómo se sentía mientras se preparaba para el espectáculo de talentos?, ¿cómo se sentía momentos antes de su actuación?, ¿cómo se sintió la niña justo al equivocarse en pleno escenario?, ¿se han sentido así?, ¿por qué será que la noche de su equivocación “Beatriz durmió mejor que nunca”?, ¿cómo cambió la vida de Beatriz luego de su primer error?, ¿por qué creen que ocurrió esto?, ¿qué aprendió Beatriz con respecto a los errores?, etcétera. Al finalizar la discusión los estudiantes estuvieron en capacidad de identificar las consecuencias negativas de la presión a la que alguien se somete cuando quiere ser perfecto en todo y, particularmente, los efectos adversos que acarrea una excesiva preocupación por los errores, tarea en la que fue primordial la comparación entre las características de Beatriz antes y después de aceptar su error: de ser una chica rutinaria, muy organizada y meticulosa, angustiada y que se divertía poco, pasó a dormir mejor, estar más relajada y disfrutar más de la vida, los amigos, los

juegos y las risas compartidas. Especial atención recibió el hecho de que Beatriz haya afrontado el error riéndose de sí misma. En suma, se propició que los niños entendieran que los errores son la base del aprendizaje.

Después de la lectura y la discusión se realizaban una serie de actividades -expresión escrita, dibujo, baile y cineforo-, las cuales se desarrollaron en medio de un clima lúdico-recreativo que se buscó gestar con el fin de aminorar en los sujetos la conciencia de estar siendo estudiados. Al culminar la intervención se realizó el postest, actividad que siguió el procedimiento estandarizado del pretest en todo cuanto le fue aplicable.

Análisis de datos

En primer lugar, se evaluó la normalidad y la homocedasticidad de los datos con las pruebas de Shapiro-Wilk (ya que $n < 30$) y de Levene, respectivamente. En los casos en que se logró comprobar normalidad -tanto en la distribución del pretest como en la del postest- y homogeneidad de varianzas, la prueba t de Student para muestras relacionadas permitió saber si se habían producido diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas por los niños antes y después del taller biblioterapéutico impartido. En cambio, cuando alguno de los mencionados criterios no se cumplió, la prueba de Wilcoxon para pares de rangos fue la que hizo posible determinar si las diferencias encontradas resultaban significativas. Como medidas del tamaño del efecto, se emplearon—según correspondía—una variante de la d de Cohen para muestras apareadas (Dunlap, Cortina, Vaslow, &

Burke, 1996) y la delta de Cliff (δC). Todos los análisis se realizaron utilizando SPSS versión 23, excepto el cálculo del tamaño de los efectos: la d de Cohen se obtuvo con ayuda de una calculadora en línea y el delta de Cliff mediante el programa Cliff's Delta Calculator (CDC: Macbeth, Razumiejczyk, & Ledesma, 2011).

Resultados

Como puede observarse en la tabla 2, el valor del nivel crítico que muestra el contraste estadístico inferencial ha permitido rechazar la hipótesis de igualdad de medias y concluir que el nivel de perfeccionismo después de la intervención fue significativamente menor que el nivel exhibido en el pretest ($t_{(15)} = 8.47$, $p < .01$, $d = 2.44$). Claramente, la magnitud del efecto resultó muy relevante.

De igual manera, se hizo posible rechazar la hipótesis de igualdad de promedios para las dimensiones del perfeccionismo y concluir que entre ambas medidas -pretest y postest- existían diferencias significativas: autodemandas absolutistas ($Z = -3.45$, $p < .01$, $\delta C = 0.87$), autodemandas específicas ($Z = -2.77$, $p < .01$, $\delta C = 0.59$), malestar ante el fracaso ($Z = -2.89$, $p < .01$, $\delta C = 0.59$) y correlatos negativos de los errores ($t_{(15)} = 6.02$, $p < .01$, $d = 1.47$). Dado que las medias en los cuatro factores fueron superiores en el pretest de comparación, se considera que la aplicación del taller trajo consigo una mejora notable para los participantes. Los tamaños de los efectos resultaron grandes en todos los casos.

Discusión

Pese a que el perfeccionismo de niños

Tabla 2

Resultados pretest/postest en la Escala de Perfeccionismo Infantil aplicada al grupo de estudio

Variable	Pretest		Postest		Estadístico	p	TE
	M	DE	M	DE			
Perfeccionismo	35.25	3.59	26.06	3.94	$t = 8.469$	.000**	$d = 2.44$
AA	15.06	1.06	10.94	2.41	$Z = -3.449$	.001**	$\delta C = 0.87$
AE	4.75	1.39	3.44	0.73	$Z = -2.767$	.006**	$\delta C = 0.59$
MF	6.75	1.29	5.31	1.14	$Z = -2.891$	.004**	$\delta C = 0.59$
CNE	8.69	1.78	6.38	1.20	$t = 6.018$	.000**	$d = 1.47$

Nota: AA = Autodemandas Absolutistas, AE = Autodemandas Específicas, MF = Malestar ante el Fracaso, CNE = Correlatos Negativos de los Errores. Pruebas de comparación: t para muestras correlacionadas y Z de Wilcoxon, según normalidad y homocedasticidad de las variables. TE = tamaño del efecto.

** $p < .01$.

y adolescentes es un tema discutido con cierta frecuencia, solo un número limitado de estudios ha abordado el problema de cómo lidiar con sus aspectos negativos. Además, aunque ha venido en aumento la cantidad de estudios sobre el efecto de los enfoques terapéuticos cognitivos sobre el perfeccionismo infantojuvenil, se han realizado apenas unas pocas investigaciones acerca de los efectos de la biblioterapia en niños perfeccionistas de Norteamérica y Turquía. El arqueo bibliográfico efectuado develó que, si bien a primera vista el perfeccionismo puede ser considerado como una característica positiva de los jóvenes estudiantes, la verdad es que tiene toda una serie de consecuencias negativas sobre la salud de los más pequeños, hecho que hace aún más urgente la necesidad de desarrollar programas de prevención y tratamiento en el medio local. Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación fue determinar

la influencia de la administración de un taller biblioterapéutico sobre los niveles de perfeccionismo en un grupo de niños escolarizados de Caracas, Venezuela.

Lo primero que se hizo fue identificar a los niños candidatos a beneficiarse de la intervención psicoeducativa propuesta para el manejo del perfeccionismo. Además del criterio clínico, primó el hecho de que el grupo elegido para este estudio estuviera compuesto por estudiantes que disfrutaban cotidianamente de la lectura. También, desde un principio, se pensó la manera en que se podría configurar el taller de biblioterapia. El repertorio de libros infantiles utilizado se recabó a través de dos vías: la búsqueda de títulos que contaran con el aval empírico necesario según el propósito perseguido y la consulta a lectores adultos aficionados a la literatura para niños. El taller fue conducido por ambos investigadores en las tres sesiones previstas, tras lo cual se evaluó su

efectividad.

Como era de esperarse, se encontró una disminución significativa entre los resultados del pretest y el postest del grupo experimental. Esta reducción no se limitó a las puntuaciones totales de la Escala de Perfeccionismo Infantil, sino que también se observó en las subescalas correspondientes. Indirectamente, al haber obtenido evidencia empírica acerca de los efectos positivos de la biblioterapia sobre el perfeccionismo que se presenta a temprana edad, la selección de literatura infantil que se utilizó quedó validada como material de uso terapéutico.

Los hallazgos del estudio actual apoyan la presunción de Nugent (2000) acerca de que la biblioterapia tendría un papel útil que desempeñar en el caso de estudiantes perfeccionistas. También son compatibles con las conclusiones a las que llegaron los únicos estudios que se han realizado en el área (İlter et al., 2018; Mofield & Chakraborti-Ghosh, 2010; Zousel et al., 2013), los cuales crearon programas a través de los que investigaron los efectos de la biblioterapia en el perfeccionismo de niños y adolescentes.

Asimismo, los resultados expuestos confirman el éxito que pueden tener las intervenciones breves para reducir las tendencias perfeccionistas (e.g., Bento, Pereira, Roque, Tavares, & Ferreira, 2017). Esta conclusión es especialmente relevante por cuanto es sabido que el perfeccionismo es un rasgo de personalidad que tiende a ser relativamente estable a lo largo del tiempo (McGrath et al., 2012), resistente al tratamiento (Flett & Hewitt, 2008) y que interfiere con el abordaje clínico de otros trastornos al perjudicar la adherencia a la terapia (Flett & Hewitt, 2007). Parece ser

entonces que, especialmente durante la infancia y la adolescencia, el perfeccionismo no es estático, sino que es sensible a estrategias de intervención que, aunque breves, pueden hacerle frente, prevenir sus efectos nocivos y, en general, inducir cambios positivos y duraderos sobre la personalidad. En consecuencia, es pertinente acompañar la sugerencia de diversos autores (e.g., Oros, 2005) con respecto a que la modificación de los elevados niveles de perfeccionismo mediante diversos programas debe tener un comienzo temprano.

De acuerdo con la teoría, la efectividad de la utilización terapéutica de los libros radica en los actos de lectura significativos que se producen a consecuencia de la asociación que se establece entre el mundo interior del lector y el texto (Arias et al., 2000). Más concretamente, debido a los lazos empáticos que el lector genera con los personajes de ficción, que sería lo que en última instancia le proporciona a aquel — de un modo no invasivo— un modelo para afrontar las situaciones de conflicto (Stamps, 2003). Indudablemente, la experiencia que tuvo lugar brindó a los involucrados un enfoque menos amenazante para explorar los problemas asociados con la autocrítica, las presiones externas y el perfeccionismo poco saludable. Muestra del fenómeno de identificación con los personajes es que los participantes comenzaron a usar las palabras de aquellos durante los encuentros -e.g., “vamos pues...”, “así es la vida”, “... terrible, horrible, espantoso, horroroso”- y el momento catártico que tuvieron los niños al compartir las actitudes excesivamente críticas por parte de sus padres. Un factor que pudo haber alentado este proceso es el hecho de que la mayoría de las historias

leídas -excepto *Las jirafas no pueden bailar* y *Sofía, la vaca que amaba la música*- involucraban como personaje principal a un niño -e.g., Petit, Beatriz, Vashti, Ramón, Alexander- con dificultades similares a las confrontadas por los participantes.

Por otra parte, durante el taller dictado se dedicó un tiempo considerable a la fase de discusión de las sesiones, y esta se complementó con actividades diseñadas para estimular el pensamiento creativo y la capacidad de resolver problemas. En este sentido, tanto las preguntas formuladas en las discusiones como las actividades posteriores buscaban que los participantes notaran que no estaban solos -que los demás también experimentaban sensaciones muy parecidas con relación a los temas tratados: el miedo al fracaso, el orden extremo, las expectativas infladas, etc.- y aprendieran que existían distintas soluciones a probar para los problemas que reportaban.

Como se había adelantado, es muy posible que los niños perfeccionistas tengan una mejor respuesta a la biblioterapia debido a que estos suelen ser estudiantes académicamente aventajados, por lo que quizás posean habilidades de comprensión lectora más avanzadas que las de sus compañeros, tales como hacer preguntas al texto, integrar la información y las experiencias que los libros describen con lecturas previas y con nuevos aprendizajes, intentar entender materiales de lectura desafiantes sin ser disuadidos por su dificultad, etcétera. A ello debe sumarse el entusiasmo por la lectura que este tipo de niños puede mostrar, condición bajo la cual se esperaría que los efectos de la biblioterapia se reforzaran aún más. De hecho, una de las razones por las que el uso de la biblioterapia

no arrojó resultados significativos en algunos estudios (e.g., Weber, 1998) se debe a que no se aseguró el disfrute con los libros elegidos, un principio fundamental en su aplicación. En el estudio que el presente informe reporta, se cree que a los participantes les gustó selección de literatura empleada, además de que eran niños que en general solían disfrutar de la lectura, lo que contribuyó al alcance del objetivo que perseguía el taller de biblioterapia.

El presente estudio tiene varias limitaciones. En primer lugar debe considerarse la influencia que pudo tener la aplicación reiterada del instrumento de perfeccionismo, pues se ha conseguido que el solo hecho de repetir pruebas se puede asociar con mejoras significativas en medidas de personalidad (Hernández et al., 2014). En este mismo sentido, particular atención debe recibir el fenómeno conocido como regresión estadística, es decir, la tendencia de las puntuaciones extremas a revertirse -o regresarse- hacia la media de la distribución cuando se vuelve a medir (Hernández et al., 2014). Futuros estudios podrían incluir un grupo control para descartar los inconvenientes señalados como amenazas a la validez interna de la investigación. Lo que es más, se podría aumentar el control experimental trabajando con un diseño factorial donde la biblioterapia sea una de las opciones de tratamiento -variables independientes- para el perfeccionismo en niños.

Por otra parte, el número relativamente pequeño de participantes restringe la generalidad de los hallazgos. La cantidad de sujetos pudo haber sido un poco mayor, pero algunos abandonaron el estudio antes de su finalización, manifestando

que si continuaban acudiendo perderían clases y se atrasarían en los contenidos académicos dictados. Según se supo, padres y docentes influyeron en dicha decisión, pues desalentaban la participación en el taller para priorizar la asistencia a clases. Esta circunstancia pone de relieve un problema de más amplio calado y es el hecho de que el foco de atención de los centros educativos lo ocupan usualmente las habilidades cognitivas, pese a haberse señalado que atender el desarrollo socioafectivo de los estudiantes favorece el éxito académico (Mena, Romagnoli, & Valdés, 2009).

Por lo anterior, resulta de vital importancia brindar información a los padres y docentes sobre el perfeccionismo y sus posibles efectos negativos. En el caso de los educadores, una aspiración de mayor alcance sería capacitarlos en el uso de la biblioterapia en el aula, ya que es una técnica cuya utilidad en el tratamiento de problemas psicológicos está bien establecida, además de que puede jugar un papel importante en el desarrollo de habilidades comunicativas y en la elevación de la cultura general (Pardeck, 1995). La tarea requerida es aún más significativa con respecto a los padres, ya que las investigaciones acerca de las causas o los antecedentes del perfeccionismo muestran que las actitudes parentales pueden influir en los niveles de perfeccionismo de los hijos (e.g., Cook, 2012). En tal sentido, se recomienda que los padres participen en futuros programas centrados en el perfeccionismo.

Para el estudio realizado es difícil determinar qué partes del taller fueron más influyentes en los resultados. Se necesita mayor investigación para especificar qué componentes de la intervención son más

valiosos y necesarios para producir resultados exitosos. Parece importante indicar que la propuesta aquí esbozada solo constituye una aproximación al uso terapéutico de los libros. Se esperaría que la misma fuese modificada y/o ampliada en cuanto a número de sesiones, cuentos empleados, videos presentados, pistas musicales escogidas y demás características de la organización experimental susceptibles de someterse a un proceso de validación por jueces expertos. De hecho, por razones de disponibilidad, otros libros aparentemente idóneos según el objetivo perseguido no se pudieron incluir en el taller. Se tiene confianza en que la efectividad de la biblioterapia puede extenderse más allá del conjunto de libros aquí presentados, pero sería deseable poder probarlo próximamente desde el punto de vista empírico. Por otro lado, hubo aspectos del perfeccionismo que, aunque planteados por los libros leídos, no pudieron ser evaluados con el instrumento del que se disponía. Es el caso de las dimensiones sociales del perfeccionismo -e.g., Presión Externa-, la obsesión por el orden -e.g., Compulsividad- y el perfeccionismo moral.

Finalmente, hay que tomar en cuenta que en los resultados de un experimento puede influir el punto en el tiempo en el que se completa la evaluación (Kazdin, 2001). En el estudio realizado, el posttest se tomó inmediatamente después de la sesión de cierre del taller. Es posible que las conclusiones alcanzadas en este punto en el tiempo no se extiendan a un período posterior de días, semanas o meses. En definitiva, de lo que se trataría es de determinar si el perfeccionismo de los niños disminuye en sus escenarios cotidianos, donde están nuevamente a merced de las contingencias del entorno

familiar; para muchos, las responsables del perfeccionismo infantil. Así que próximas investigaciones deberían incluir una medida de seguimiento para evaluar la estabilidad del cambio terapéutico.

Tanto la recomendación de contar con una fase de seguimiento, como la de que padres y maestros sean mediadores en el abordaje terapéutico del perfeccionismo en los niños, son sugerencias que tienen la mirada puesta en una orientación más ecológica en el desarrollo de mediciones e intervenciones (Campbell et al., 2000). Efectivamente, varios autores (Bieling, Israeli, Smith, & Antony, 2003; Flett & Hewitt, 2014; Vicent, Inglés et al., 2019a) han señalado la necesidad de que los modelos de tratamiento para el perfeccionismo infantil se prueben fuera de los ambientes clínicos,

en situaciones reales de la vida diaria como las que proporciona el contexto escolar, uno de los contextos próximos en que el niño se desenvuelve y donde son especialmente relevantes las conductas perfeccionistas. La estrategia clínico-educativa aquí implementada no permaneció ajena a este desafío y representa un intento por allanar el camino en esa dirección.

Aun con sus limitaciones, este trabajo tiene el mérito de ser —hasta donde se sabe— el primero en realizarse en Latinoamérica y con participantes de habla hispana, para corroborar la utilidad de la biblioterapia como tratamiento destinado a los niños perfeccionistas. Se recomienda la aplicación de la denominada terapia de lectura en contextos semejantes al aquí descrito.

Referencias

- Aguilar, L. (2019). Perfeccionismo en escolares de Caracas: diferencias en función del sexo, tipo de institución educativa y nivel de estrés. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia*, *11*(1), 7-33. doi: 10.17533/udea.rp.v11n1a01
- Aguilar, L., & Castellanos, M. (2016a). Adaptación lingüístico-cultural de una escala argentina de perfeccionismo infantil al contexto venezolano. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, *21*(2), 1-32. doi: 10.17811/rem.a.21.2.2016.1-32
- Aguilar, L., & Castellanos, M. (2016b). Validación de contenido de una versión culturalmente adaptada al contexto venezolano de la Escala de Perfeccionismo Infantil de Oros. *Pensando Psicología*, *12*(20), 29-41. doi: 10.16925/pe.v12i20.1561
- Aguilar, L., & Castellanos, M. (2017). Validación psicométrica de una escala de perfeccionismo infantil en niños venezolanos. *Psicoespacios*, *11*(18), 9-42. doi: 10.25057/21452776.875
- Andreae, G., & Parker-Rees, G. (1999/2009). *Las jirafas no pueden bailar*. Madrid: Bruño.
- Arias, M., Miguez, L., Molfino, E., & Rega, L. (2000). Biblioterapia. *Información, cultura y sociedad*, *2*, 85-93. doi: 10.34096%2Fics.i2.1036
- Babarro, I., & Lacalle, J. (2018). La literatura como instrumento terapéutico en el proceso salud-enfermedad durante

- la infancia. *Enfermería Global*, 50, 585-600. doi: 10.6018/eglobal.17.2.299201
- Bento, C., Pereira, A., Roque, C., Tavares, J., & Ferreira, A. (2017). Longitudinal effects of an intervention on perfectionism in adolescents. *Psicothema*, 29(3), 317-322. doi: 10.7334/psicothema2016.223
- Bieling, P., Israeli, A., Smith, J., & Antony, M. (2003). Making the grade: The behavioural consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 163-178. doi: 10.1016/s0191-8869(02)00173-3
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 711-729. doi: 10.1037/a0035836
- Botelho, R. (2013). Las funciones de la literatura infantil en la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(3). doi: 10.35362/rie6131080
- Bueno, S., & Caldin, C. (2002). A aplicação da biblioterapia em crianças. *Revista ACB*, 7(2), 157-170. Recuperado de <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/372>
- Camero, N. (2016). *Estado del arte de las experiencias aplicadas de biblioterapia en América Latina* (Trabajo de grado, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia). Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/20833>
- Campbell, M., Fitzpatrick, R., Haines, A., Kinmonth, A., Sandercock, P., Spiegelhalter, D., Tyrer, P. (2000). Framework for design and evaluation of complex interventions to improve health. *BMJ*, 321, 694-696. doi: 10.1136/bmj.321.7262.694
- Castro, A., & Altamirano, N. (2016). ¿Leer para estar bien?: prácticas actuales y perspectivas sobre la biblioterapia como estrategia educativo-terapéutica. *Investigación bibliotecológica*, 32(74), 171-192. doi: 10.22201/iibi.24488321xe.2018.74.57918
- Chemisquy, S. (2018). *Autopresentación perfeccionista, perfeccionismo y sentimientos depresivos en niños: análisis del efecto mediador de la soledad y el apoyo social percibido*. Manuscrito inédito, Universidad de la Cuenca del Plata, Corrientes, Argentina.
- Chemisquy, S., Oros, L., Serppe, M., & Ernst, C. (2019). Caracterización del perfeccionismo disfuncional en la niñez tardía. *Apuntes Universitarios*, 9(2), 1-26. doi: 10.17162/au.v9i2.355
- Cook, L. (2012). *The influence of parent factors on child perfectionism: A cross-sectional study* (Tesis doctoral, University of Nevada, Las Vegas). Recuperada de <http://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2552&context=thesedissertations>
- De Pennart, G. (1999/2011). *Sofía, la vaca*

- que amaba la música*. Barcelona: Corimbo.
- Douilliez, C., & Hénot, E. (2013). Mesures du perfectionnisme chez l'adolescent: Validation des versions Francophones de deux questionnaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 45(1), 64-71. doi: 10.1037/a0022686
- Dry, S., Kane, R., & Rooney, R. (2015). An investigation into the role of coping in preventing depression associated with perfectionism in preadolescent children. *Frontiers in Public Health*, 3. doi: 10.3389/fpubh.2015.00190
- Dunlap, W., Cortina, J., Vaslow, J., & Burke, M. (1996). Meta-analysis of experiments with matched groups or repeated measures designs. *Psychological Methods*, 1(2), 170-177. doi: 10.1037/1082-989X.1.2.170
- Egan, S., Piek, J., Dyck, M., & Rees, C. (2007). The role of dichotomous thinking and rigidity in perfectionism. *Behaviour Research and Therapy*, 45(8), 1813-1822. doi: 10.1016/j.brat.2007.02.002
- Elizathe, L., Murawski, B., Custodio, J., & Rutzstein, G. (2012). Riesgo de trastorno alimentario en niños escolarizados de Buenos Aires: su asociación con perfeccionismo. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 3, 106-120. Recuperado de <http://journals.iztacala.unam.mx/index.php/amta/article/view/226>
- Elizathe, L., Murawski, B., Lievendag, L., Diez, M., Barrios, R., Cruz, G., & Rutzstein, G. (2011). Riesgo de trastorno alimentario y perfeccionismo en niños y niñas escolarizados. En N. Cervone (Presidencia), *Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XVIII Jornadas de Investigación - VII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (p. 293). Buenos Aires, Argentina: UBA.
- Flett, G., & Hewitt, P. (2002). *Perfectionism: Theory, research and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Flett, G., & Hewitt, P. (2007). Cognitive and self-regulation aspects of perfectionism and their implications for treatment: Introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25(4), 227-236. doi: 10.1007/s10942-007-0054-5
- Flett, G., & Hewitt, P. (2008). Treatment interventions for perfectionism—A cognitive perspective: Introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26(3), 127-133. doi: 10.1007/s10942-007-0063-4
- Flett, G., & Hewitt, P. (2012). Perfectionism and cognitive factors in distress and dysfunction in children and adolescents: Introduction to the special issue. *Journal of Rational-*

- Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(2), 53-61. doi: 10.1007/s10942-011-0134-4
- Flett, G., & Hewitt, P. (2013). Disguised distress in children and adolescents “flying under the radar”: Why psychological problems are underestimated and how schools must respond. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 28(1), 12-27. doi: 10.1177/0829573512468845
- Flett, G., & Hewitt, P. (2014). A proposed framework for preventing perfectionism and promoting resilience and mental health among vulnerable children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 51(9), 899-912. doi: 10.1002/pits.21792
- García-Fernández, J., Vicent, M., Inglés, C., González, C., & Sanmartín, R. (2017). Relación entre el perfeccionismo socialmente prescrito y la conducta agresiva durante la infancia tardía. *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 15-22. doi: 10.1016/j.ejeps.2016.10.003
- Gómez, K. (2011). *La biblioterapia como práctica profesional del bibliotecólogo* (Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Central de Venezuela, Caracas). Recuperado de <http://eprints.rclis.org/15583/>
- González, C., Inglés, C., Lagos-San Martín, N., García-Fernández, J., & Martínez-Monteagudo, M. (2015). Análisis bibliométrico sobre el perfeccionismo en la infancia y la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 211-218. doi: 10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.48
- González, C., Sanmartín, R., García-Fernández, J., Inglés, C., & Vicent, M. (2016). Perfeccionismo socialmente prescrito como predictor del alto rechazo a la escuela. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 25-32. doi: 10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.185
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hewitt, P., Caelian, C., Flett, G., Sherry, S., Collins, L., & Flynn, C. (2002). Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, 32(6), 1049-1061. doi: 10.1016/s0191-8869(01)00109-x
- Hewitt, P., Flett, G., & Mikail, S. (2017). *Perfectionism: A relational approach to conceptualization, assessment, and treatment*. Nueva York: The Guildford Press.
- Huggins, L., Davis, M., Rooney, R., & Kane, R. (2008). Socially prescribed and self-oriented perfectionism as predictors of depressive diagnosis in preadolescents. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18(2), 182-194. doi: 10.1375/ajgc.18.2.182
- İlter, B., Leana-Taşçılar, M., & Saltukoğlu, G. (2018). The effects of the

- bibliotherapy technique on perfectionism levels in gifted children: An experimental study. *European Journal of Education Studies*, 4(12), 153-176. doi: 10.5281/zenodo.1343945
- Inglés, C., García-Fernández, J., Vicent, M., González, C., & Sanmartín, R. (2016). Profiles of perfectionism and school anxiety: A review of the 2 × 2 model of dispositional perfectionism in child population. *Frontiers in Psychology*, 7. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01403
- Kazdin, A. (2001). *Métodos de investigación en psicología clínica* (3ª ed.). México: Pearson Educación.
- Macbeth, G., Razumiejczyk, E., & Ledesma, R. (2011). Cliff's Delta Calculator: A non-parametric effect size program for two groups of observations. *Universitas Psychologica*, 10(2), 545-555. doi: 10.11144/Javeriana.upsy10-2.cdcp
- Marín, A. (2009). *Diseño de un programa de biblioterapia para niños víctimas de maltrato* (Trabajo de grado de licenciatura inédito). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- McGrath, D., Sherry, S., Stewart, S., Mushquash, A., Allen, S., Nealis, L., & Sherry, D. (2012). Reciprocal relations between self-critical perfectionism and depressive symptoms: Evidence from a short-term, four-wave longitudinal study. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(3), 169-181. doi: 10.1037/a0027764
- Mena, M., Romagnoli, C., & Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3). doi: 10.15517/AIE.V9I3.9507
- Mitchell, J., Newall, C., Broeren, S., & Hudson, J. (2013). The role of perfectionism in cognitive behaviour therapy outcomes for clinically anxious children. *Behaviour Research and Therapy*, 51(9), 547-554. doi: 10.1016/j.brat.2013.05.015
- Misenta, M. (2010). *Petit, el monstruo*. Santiago: Ocho Libros Editores.
- Mofield, E., & Chakraborti-Ghosh, S. (2010). Addressing multidimensional perfectionism in gifted adolescents with affective curriculum. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 479-513. doi: 10.1177/016235321003300403
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-256.pdf
- Montgomery, W. (2002). *Ingeniería del comportamiento. Aplicaciones clínicas y educativas*. Lima: Asociación Peruana de Psicología Interconductual (ASSPSI).
- Morán, C., García, C., & Fínez, M. (2015). Acoso escolar: relación con sentimiento de soledad

- y perfeccionismo positivo en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 199-210. doi: 10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.62
- Morris, L., & Lomax, C. (2014). Assessment, development, and treatment of childhood perfectionism: A systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(4), 225-234. doi: 10.1111/camh.12067
- Nobel, R. (2007). *Perfectionism in school-age children experiencing symptoms of depression and anxiety: Characterization and relationship to treatment outcomes* (Tesis doctoral inédita). University of Toronto, Canadá.
- Nobel, R., Manassis, K., & Wilansky-Traynor, P. (2012). The role of perfectionism in relation to an intervention to reduce anxious and depressive symptoms in children. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(2), 77-90. doi: 10.1007/s10942-011-0133-5
- Nugent, S. (2000). Perfectionism: Its manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 215-221. doi: 10.4219/jsge-2000-630
- Oros, L. (2003). Medición del perfeccionismo infantil: desarrollo y validación de una escala para niños de 8 a 13 años de edad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 16(2), 99-112. Recuperado de http://www.aidep.org/03_ridep/R16/R166.pdf
- Oros, L. (2005). Implicaciones del perfeccionismo infantil sobre el bienestar psicológico: orientaciones para el diagnóstico y la práctica clínica. *Anales de Psicología*, 21(2), 294-303. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/26951>
- Pardeck, J. (1995). Bibliotherapy: An innovative approach for helping children. *Early Child Development and Care*, 110(1), 83-88. doi: 10.1080/0300443951100106
- Pérez de Rosell, M. (2011). Literapia como práctica terapéutica de los estudiantes de Autodesarrollo del DCS en el Hospital Universitario de Pediatría "Agustín Zubillaga" de Barquisimeto. Una experiencia educativa. *Boletín Médico de Postgrado*, 27(3), 109-117. Recuperado de http://bibvirtual.ucla.edu.ve/cgi-win/be_alex?Acceso=T070200000150/9&Nombrebd=BOLMED&TipoDoc=S&Sesion=2003959721
- Pett, M., & Rubinstein, G. (2013). *La niña que nunca cometía errores*. Barcelona: Obelisco.
- Prieto, G., & Muñiz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-72. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=1102>
- Ramírez, A., & Ramírez, C. (2005). *Así es la vida*. Valencia: Diálogo.
- Reynolds, P. (2003). *El punto*. Barcelona: Serres (RBA Libros).
- Reynolds, P. (2004). *Casi*. Barcelona: Serres (RBA Libros).

- Rincón, L. (2013). *Estado del arte y la fundamentación teórica y práctica del uso de la biblioterapia en la recuperación y el bienestar de pacientes en los centros de salud* (Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/11269>
- Santalla, Z., & González, M. (2011). Principios éticos de la investigación. En Z. Santalla (Ed.), *Introducción a la metodología de investigación en psicología* (pp. 357-374). Caracas: UCAB.
- Shafran, R., Egan, S., & Wade, T. (2010). *Overcoming perfectionism: A self-help guide using cognitive-behavioural techniques*. Londres: Constable and Robinson.
- Silverberg, L. (2003). Bibliotherapy: The therapeutic use of didactic and literary texts in treatment, diagnosis, prevention, and training. *The Journal of the American Osteopathic Association*, 103(3), 131-135.
- Somov, P. (2010). *Present perfect: A mindfulness approach to letting go of perfectionism and the need for control*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Soreni, N., Streiner, D., McCabe, R., Bullard, C., Swinson, R., Greco, A.,... Szatmari, P. (2014). Dimensions of perfectionism in children and adolescents with obsessive-compulsive disorder. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 23(2), 136-143.
- Stamps, L. (2003). Bibliotherapy: How books can help students cope with concerns and conflicts. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70(1), 25-29.
- Stoeber, J., Schneider, N., Hussain, R., & Matthews, K. (2014). Perfectionism and negative affect after repeated failure: Anxiety, depression, and anger. *Journal of Individual Differences*, 35(2), 87-94. doi: 10.1027/1614-0001/a000130
- Stornelli, D., Flett, G., & Hewitt, P. (2009). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted, arts, and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4), 267-283. doi: 10.1177/0829573509342392
- Vicent, M. (2017). *Estudio del perfeccionismo y su relación con variables psicoeducativas en la infancia tardía* (Tesis doctoral, Universitat d'Alacant, España). Recuperada de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/73818>
- Vicent, M., González, C., Sanmartín, R., Fernández-Sogorb, A., Cargua-García, N., & García-Fernández, J. (2019). Perfectionism and school anxiety: More evidence about the 2 × 2 model of perfectionism in an Ecuadorian population. *School Psychology International*, 40(5), 474-492. doi: 10.1177/0143034319859047
- Vicent, M., Inglés, C., González, C., Sanmartín, R., Aparicio-Flores, M., & García-Fernández, J. (2019a). Perfiles de perfeccionismo

- y autoatribuciones causales académicas en estudiantes españoles de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 103-110. doi: 10.1016/j.psicod.2019.01.001
- Vicent, M., Inglés, C., González, C., Sanmartín, R., Aparicio-Flores, M., & García-Fernández, J. (2019b). Self-criticism, strivings and aggressive behavior in Spanish children: The two sides of self-oriented perfectionism. *The Spanish Journal of Psychology*, 22. doi: 10.1017/sjp.2019.29
- Vicent, M., Inglés, C., Sanmartín, R., González, C., & García-Fernández, J. (2018). Aggression profiles in the Spanish child population: Differences in perfectionism, school refusal and affect. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12. doi: 10.3389/fnbeh.2018.00012
- Viorst, J., & Cruz, R. (1972/1991). *Alexander y el día terrible, horrible, espantoso, horroroso*. Nueva York: Live Oak Media.
- Weber, D. (1998). *The influence of bibliotherapy on gender-role attitudes of gifted female adolescents enrolled in a magnet program for the gifted* (Tesis doctoral inédita). University of Alabama, EE. UU.
- Wimberley, T., Mintz, L., & Suh H. (2016). Perfectionism and mindfulness: Effectiveness of a bibliotherapy intervention. *Mindfulness*, 7(2), 433-444. doi: 10.1007/s12671-015-0460-1
- Wolters, L., Hogendoorn, S., Koolstra, T., Vervoort, L., Boer, F., Prins, P., & de Haan, E. (2011). Psychometric properties of a Dutch version of the Obsessive Beliefs Questionnaire—Child Version (OBQ-CV). *Journal of Anxiety Disorders*, 25(5), 714-721. doi: 10.1016/j.janxdis.2011.03.008
- Zousel, M., Rule, A., & Logan, S. (2013). Teaching primary grade students perfectionism through cartoons compared to bibliotherapy. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(2), 199-218. Recuperado de <http://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/21>

Memoria de eventos y personajes históricos y su relación con la identidad nacional en jóvenes universitarios y cadetes de formación castrense en el Perú

Memory of historical events and characters and its relationship with national identity in cadets and university students in Peru

Raysa Robles*
Agustín Espinosa**

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo describir la relación entre la memoria de eventos y personajes históricos y la identidad nacional peruana a partir de la comparación de respuestas obtenidas de cadetes de una escuela naval ($n = 113$), cadetes de una escuela militar ($n = 118$) y estudiantes de una universidad privada de Lima ($n = 115$). Los resultados muestran una valoración más positiva de la historia y una mayor identificación con el Perú en cadetes de ambas instituciones educativas castrenses, en comparación con los estudiantes universitarios. Estos hallazgos sugieren la relevancia de las narrativas históricas transmitidas en las instituciones de formación académica, sean estas castrenses o cívicas, como fuentes de sesgos de representación de la historia y el impacto que estas representaciones tienen en la identidad nacional.

Palabras clave: identidad nacional, memoria histórica de eventos y personajes, cadetes del

ejército, cadetes de la marina, estudiantes universitarios.

Abstract

This study aims to describe the relationship among the memory of historical events and characters and the Peruvian national identity by comparing responses obtained from cadets from a naval school ($n=113$), cadets from a military school ($n= 118$) and students from a private university in Lima ($n= 115$). The results show a more positive evaluation of the history and greater levels of identification with Peru in cadets of both military educational institutions, compared to university students. These findings suggest the relevance of historical narratives transmitted in academically forming institutions as sources of storytelling biases according with military or civic traditions, and how these representations are related to national identity.

*Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento Académico de Psicología. Mail de contacto: robles.raysa@pucp.pe

** Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento Académico de Psicología. Mail de contacto: agustin.espinosa@pucp.pe

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.16.32.2020.p46-67>

Fecha de recepción: 25 de marzo de 2020 - Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2020

Keywords: national identity, collective memory of historical events, collective memory of historical characters, university students, navy cadets, army cadets.

Memoria colectiva y memoria de eventos y personajes históricos

La memoria colectiva hace referencia a un proceso social de reconstrucción del pasado experimentado por los miembros de un grupo, comunidad o sociedad (Halbwachs, 1992). El proceso genera una representación colectiva compartida del pasado, a través del recuerdo de hechos considerados relevantes, e involucra diversos mecanismos sociales de transmisión de información sobre dicho pasado, aun cuando los eventos recordados no hayan sido vividos directamente por todos los miembros del grupo (Herranz & Basabe, 1999; Páez, Techio, Marques & Martín Beristain, 2007).

Aunque conceptualmente se pueden encontrar relacionados, existe una diferencia entre la memoria histórica y la memoria colectiva, mientras la primera se basa en los hechos que ocurrieron en el pasado a un conjunto de personas y están documentados, la segunda es el recuerdo propio de un grupo con límites frágiles, basado en las tradiciones y discursos del entorno (Halbwachs, 1980).

Rottenbacher y Espinosa (2010) integran ambas aproximaciones y proponen la idea de una memoria histórica colectiva, por medio de la cual los hechos del pasado se reconstruyen colectivamente, a través de los intercambios e interpretación de la información interior a un grupo y sus instituciones. Se tiende a explicar los cambios históricos de grupo en un continuo, cuyos extremos son un estilo nomotético, que pone

énfasis en los procesos histórico-sociales que han afectado al grupo en cuestión, y un estilo personalista, que pone énfasis en los personajes históricos relevantes para dicho grupo. Al respecto, estudios en el Perú han encontrado que la visión personalista tiene un mayor impacto que la visión nomotética en la forma en que se expresan distintos componentes de la identidad nacional (Espinosa, 2011; Rottenbacher & Espinosa, 2010).

Páez, Marques, Valencia y Vincze (2006) describen la importancia de los mecanismos que influyen en la recordación y en la transmisión de la historia para asegurar los motivos de continuidad y pertenencia de los grupos sociales. Entre los procesos principales se encuentran la omisión, el recuerdo selectivo y la asimilación que contribuyen a una interpretación positiva del pasado del endogrupo, siendo sesgos que facilitan una representación positiva del mismo en el presente (Rottenbacher & Espinosa, 2010).

Diversos estudios sobre memoria de eventos y personajes históricos a nivel internacional señalan que las personas presentan un “sesgo bélico”. Es decir, la libre recordación de eventos relacionados a guerras, conflictos y acciones violentas, seguidos por una recordación de eventos políticos y socioeconómicos que afectan a un endogrupo nacional (Espinosa, 2011; Rottenbacher & Espinosa, 2010; Liu et al., 2005; Hobsbawm & Ranger, 1983). Estos estudios también evidencian lo que se denomina un “narcisismo de cohorte”, que consiste en considerar como más importantes los hechos que ocurren durante la existencia física del propio grupo étnico. Estudios en esta línea en el Perú muestran una mayor tasa de recordación de eventos temporalmente

más próximos a los participantes (Espinosa, 2011). Complementariamente, Liu et al. (2005) encuentran que los sucesos históricos recordados siguen un patrón en “U”, es decir se recuerdan con mayor frecuencia los personajes y eventos que juegan un rol importante en el inicio de la historia de la nación, aunque, por otro lado, también se recuerdan los eventos y personajes más recientes y cercanos en el tiempo.

Identidad nacional y memoria histórica colectiva

La identidad social ha sido definida como “aquella parte del autoconcepto del individuo que se deriva del reconocimiento de la pertenencia a un grupo o grupos sociales junto con el significado emocional y valorativo de dicha pertenencia” (Tajfel, 1984, p. 292). Una consideración central de la Teoría de la Identidad Social (TIS) es que la pertenencia a un grupo es un estado psicológico (Hogg & Abrams, 1988; Tajfel, 1982), y va a suponer un proceso que entrelaza el comportamiento individual, la cognición social y diversos fenómenos colectivos (Hogg & Ridgeway, 2003). El constructo abarca los procesos de identificación con distintos grupos sociales, incluidos aquellos de grandes dimensiones como las naciones, estableciendo que los procesos de identificación nacional van a ser un subtipo específico de identidad social enfocados en el sentido de pertenencia a una nación (Espinosa, 2011; Nigbur & Cinnirella, 2007; Smith, Giannini, Helkama, Maczynski & Stumpf, 2005).

Analizando diversas teorías sobre el desarrollo del Self y la identidad, que incluyen la TIS, se ha establecido que existen

por lo menos seis motivos identitarios principales que funcionan como guías que, contextualmente, aproximan a las personas a determinados estados identitarios y las alejan de otros. Estos motivos son a) autoestima, b) continuidad, c) pertenencia, d) eficacia, e) significado y f) diferenciación (Vignoles, Gollidge, Regalia, Manzi & Scabini, 2006).

Por otra parte, el estudio de la memoria colectiva establece que ésta está basada en la necesidad de atender motivos o funciones similares a los motivos identitarios descritos (Lyons, 1996). Consistentemente, Rottenbacher y Espinosa (2010) mencionan que la memoria histórica colectiva puede satisfacer dichos motivos identitarios a través del recuerdo de la historia del endogrupo. La memoria histórica colectiva activa estrategias frente a recuerdos que amenazan la autoestima colectiva de individuos altamente identificados a fin de lograr la reconstrucción positiva del pasado del endogrupo (Espinosa, 2011; Rottenbacher & Espinosa, 2010; Herranz & Basabe, 1999; Páez et al., 2006).

La articulación entre la identidad social y la memoria histórica colectiva también va a mantener el sentido de continuidad y permitir al individuo construir historias de vida que incluyen progresos y cambios de orientación. Este motivo se complementa con el motivo de diferenciación que busca establecer y mantener la distinción con otros grupos sociales (Billig & Tajfel, 1973). Al atender a los motivos de continuidad y diferenciación, la memoria histórica colectiva preserva un núcleo estable de representación que permite a los individuos reconocer su identidad social a través del tiempo y definir ciertos rasgos del grupo que permitan distinguirse estereotípicamente de otros (Aguilar, 2002).

Del mismo modo, la memoria histórica colectiva apuntala el motivo de pertenencia al acentuar los elementos que unen a los miembros del grupo e incluirlos como parte del sí mismo (Espinosa, 2011). Asimismo, mediante la valoración de aspectos positivos de la historia del grupo, la memoria histórica colectiva ayuda a obtener una evaluación positiva de la capacidad de actuar del endogrupo, satisfaciendo adicionalmente el motivo de eficacia (Espinosa, 2011).

Por último, la memoria colectiva permite vincular los elementos del pasado a las expectativas de desarrollo del grupo nacional, satisfaciendo así el motivo de significado al definir metas y objetivos a futuro (Vignoles et al., 2006; Espinosa, 2011).

Teniendo en cuenta que la pertenencia a un grupo condiciona la forma en que los individuos representan y transmiten la historia de su nación (Rottenbacher & Espinosa, 2010) y que dichas investigaciones se han realizado mayoritariamente en muestras de poblaciones universitarias, se considera relevante conocer cómo se dan estos procesos en jóvenes peruanos con formación castrense, para así comparar las representaciones de la historia que presentan estos con las representaciones expresadas por jóvenes con formación universitaria, para comparar las diferencias o similitudes de los contenidos históricos referidos, la valoración de la historia y la identificación con el endogrupo nacional. Asimismo, se busca analizar la prevalencia de ciertos sesgos que podrían incidir en la forma en que se expresa la memoria histórica colectiva en los grupos referidos.

Esta investigación plantea el estudio de la memoria histórica colectiva rescatando elementos como la valoración

y recordación de personajes y eventos históricos, y tiene como objetivo principal explorar las diferencias que existen entre la memoria histórica colectiva, expresada en la recordación y valoración de la historia del Perú y la Identidad Nacional, en jóvenes con formación castrense -marina y ejército- y jóvenes universitarios.

Para abarcar los aspectos que comprende dicho objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Describir y comparar las variables de identidad nacional: identificación con el Perú, autoestima colectiva, contenidos autoestereotípicos nacionales positivos y negativos, entre cadetes de la escuela naval, cadetes de la escuela militar y estudiantes de una universidad privada de Lima.
2. Describir y comparar los eventos y personajes más relevantes en la muestra general, contrastando el grado de recordación y valoración de los hechos históricos en cada grupo.

A modo de hipótesis se espera encontrar que los cadetes de la escuela naval y los cadetes de la escuela militar se identifiquen en mayor medida con el país y asocien más estereotipos positivos al endogrupo nacional peruano, debido a que las instituciones de formación militar se caracterizan por promover discursos cargados de orgullo nacional, reforzando los autoestereotipos positivos de los connacionales, a diferencia de los estudiantes universitarios, expuestos a discursos ambivalentes o críticos sobre la categoría nacional y su historia. Así también, se espera que los personajes y eventos recordados por cada muestra sean distintos, debido al contexto educativo al cual se encuentran expuestos (véase Agüero, Hurtado & Flórez, 2005).

Método

Participantes

Los participantes fueron 346 jóvenes peruanos que actualmente residen en la ciudad de Lima. De éstos, 113 (32.7%) eran cadetes de una escuela naval, 118 (34.1%) eran cadetes de una escuela militar y 115 (33.2%) eran estudiantes de una universidad privada de Lima. Los participantes tenían edades entre 15 y 29 años ($M = 19.55$, $DE = 2.18$).

A continuación, se muestra la caracterización de la muestra respecto a las variables sociodemográficas.

Datos control

Se registraron datos como el sexo, la edad, el lugar de origen, la institución en la que estudiaban los participantes y el nivel socioeconómico. Este último fue calculado por medio de una escala que indaga sobre el último grado de estudios alcanzado por el jefe

de hogar, dónde se atiende el jefe del hogar frente a un problema de salud y los bienes que poseen en casa que son características que discriminan el nivel socioeconómico en la ciudad de Lima (Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercado [APEIM], 2013).

Medidas de identidad nacional

Nivel de identificación con el Perú (Espinosa, 2011). Esta medida evalúa la identificación con el Perú a través de un ítem único que consta de la siguiente pregunta: “¿Cuál es su grado de identificación con el Perú?”. Esta escala se responde en una escala del 1 al 5, donde 1 era “Nada” y 5 era “Total”. Esta pregunta se ha utilizado en investigaciones anteriores al demostrarse su validez de contenido y presentar resultados consistentes con la literatura (Espinosa, 2011; Espinosa, Acosta, Valencia, et al., 2016; Espinosa, Soares-da Silva, Contreras, et al., 2017).

Sub-escala de autoestima colectiva

Tabla 1

Características sociodemográficas de la muestra por grupo

Variablen	Total $N = 346$	Escuela naval $n = 113$	Escuela militar $n = 118$	Universidad $n = 115$
Sexo masculino	74.3%	95.6%	100%	27%
Origen Lima	59.5%	62.8%	37.3%	79.1%
Origen Provincia	40.5%	37.2%	62.7%	20.9%
NSE medio bajo	2.6%	1.9%	4.2%	1.7%
NSE medio	27.9%	16.8%	37.3%	28.7%
NSE medio alto	50%	59.8%	51.7%	39.1%
NSE alto	19.4%	21.5%	6.8%	30.4%

privada Crocker y Luhtanen (1992). Se utilizó la versión adaptada de la subescala para el contexto peruano (Espinosa, 2011). La escala comprende 4 enunciados que evalúan la relación afectiva con el Perú. El formato de respuesta es de 5 puntos, donde 1 era “Totalmente en desacuerdo” y 5 era “Totalmente de acuerdo”. Se ha utilizado la adaptación a la categoría nacional con buenos resultados psicométricos en distintas investigaciones (Espinosa, Acosta, Valencia, et al., 2016; Espinosa, Soares-da Silva, Contreras, et al., 2017) En esta muestra, la escala obtuvo una consistencia interna alta ($\alpha = .81$)

Escala de autoestereotipos colectivos peruanos (Espinosa, 2011). Está compuesta por una lista de 24 adjetivos que expresan cómo son los peruanos. Cada adjetivo es valorado en una escala del 1 al 5, donde 1 era *Totalmente en desacuerdo* y 5 era *Totalmente de acuerdo*. Espinosa (2011) identifica cuatro dimensiones autoestereotípicas relacionadas con la categoría nacional: peruanos confiables, peruanos desconfiables, peruanos capaces y alegres y peruanos patriotas y solidarios. La medida de adecuación muestral, $KMO = .94$ y el test de esfericidad de Barlett ($p < .01$), indican que el modelo tiene una estructura factorial apropiada. Para el presente estudio un análisis factorial exploratorio dio como resultado 3 dimensiones que explican en conjunto una varianza total del 51.9% y se utilizarán para los análisis del presente estudio, a) Peruanos incapaces, con una consistencia interna aceptable ($\alpha = .71$); b) Peruanos confiables ($\alpha = .86$); y c) Peruanos no confiables ($\alpha = .89$). Los ítems que conforman cada dimensión se presentan en la tabla 2.

Medidas de Memoria Histórica Colectiva

Cuestionario de mención y valoración de personajes y eventos de la historia del Perú (Liu et al., 2005). Se utilizó la versión adaptada para el caso peruano (Espinosa, 2011). Este instrumento ha sido utilizado en diversos estudios en Perú y Argentina (Rottenbacher & Espinosa, 2011; Bombelli, Fernández & Sosa, 2013; Sosa, Bombelli, Fernández, et al., 2013; Sosa, Delfino, Bobowik & Zubieta, 2016) El cuestionario se presentó con el siguiente enunciado: *Imagine que debe dar una clase sobre Historia del Perú.* Luego, se pidió a los participantes que mencionen los 10 personajes, positivos o negativos, más importantes de la Historia del Perú y que los evalúen en una escala del 0 al 20, que iba desde *Muy negativo* (0) hasta *Muy positivo* (20), esta evaluación estaría alineada con el sistema de calificación utilizado de manera frecuente en la educación secundaria y superior (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2010). Luego, se les pidió que siguieran el mismo procedimiento con los 10 eventos que consideraran más importantes de la Historia del Perú. Posteriormente, los personajes y eventos referidos por los participantes fueron categorizados y se creó una variable nominal dicotómica donde 1=*Recuerda* y 0=*No recuerda* en cada personaje y evento identificados. Asimismo, el indicador general de valoración de personajes se obtuvo a partir de un promedio de la suma de las valoraciones de los personajes entre el número de personajes mencionados por el participante, aplicándose el mismo criterio para obtener el indicador general de valoración de eventos.

Tabla 2
Análisis factorial exploratorio de la escala de auto-estereotipos colectivos

	Dimensiones		
	Peruanos no confiables	Peruanos confiables	Peruanos incapaces
Mentirosos	.78		
Corruptos	.68		
Ociosos	.66		
Incumplidos	.66		
Conformistas	.63		
Honestos	-.61		
Atrasados	.57		
De confianza	-.56		
No confiables	.56		
Desarrollados	-.51		
Individualistas	.47		
Valientes		.68	
Exitosos		.67	
Solidarios		.67	
Alegres		.63	
Capaces		.62	
Patriotas		.58	
Honrados		.58	
Cumplidos		.56	
Trabajadores		.45	
Incapaces			.72
Tristes			.61
No quieren a su patria			.59
Fracasados			.45

Procedimiento

Se solicitaron los permisos necesarios para acceder a las muestras en las escuelas naval, militar y en una universidad privada de la ciudad de Lima. Una vez obtenida dicha autorización, ya en las aulas, se preguntó a las personas su disposición a participar del estudio tras ser informados sobre las condiciones de voluntariedad, anonimato y confidencialidad de los datos que proveyeran. Los participantes del estudio recibieron una batería única de escalas de auto-aplicación. En todas las aplicaciones estuvo presente algún investigador para aclarar dudas o consultas sobre el cuestionario. El tiempo aproximado de la aplicación fue de 20 minutos. Los datos recopilados fueron depurados y procesados a través de estadísticos descriptivos e inferenciales.

Resultados

Se buscó analizar las diferencias entre

las muestras en los componentes de la identidad nacional evaluados. Para tal fin, se realizaron pruebas ANOVA observándose sistemáticamente que los estudiantes universitarios muestran una representación más negativa de la pertenencia, valoración y definición autoestereotípica del grupo nacional en comparación con los estudiantes de formación castrense.

Recordación y valoración de la historia del Perú

En primer lugar, se obtuvieron diferencias significativas en la valoración de personajes y eventos de la Historia del Perú entre los grupos evaluados, encontrándose que los estudiantes universitarios tienen una representación más negativa que los estudiantes de formación militar, tanto en la valoración de personajes, como en la valoración de eventos.

Luego, para apreciar las diferencias en la recordación de personajes, se realizaron

Tabla 3

Comparación de medias de indicadores de identidad nacional, autoestima colectiva y autoestereotipos colectivos

Variable	Escuela naval		Escuela militar		Universidad		gl	η^2	F
	n	M(DE)	N	M(DE)	n	M(DE)			
Id. con el Perú	113	4.73(.48)	118	4.70(.48)	115	3.83(.70)	2	.36	96.16**
Autoestima colectiva	112	4.92(.28)	118	4.86(.31)	114	4.20(.83)	2	.27	62.25**
Peruanos incapaces	111	1.61(.72)	117	1.44(.58)	115	2.19(.59)	2	.21	45.78**
Peruanos confiables	111	4.21(.59)	117	4.39(.43)	114	3.53(.48)	2	.39	94.14**
Peruanos no confiables	110	2.47(.71)	117	2.41(.73)	112	3.16(.50)	2	.23	45.86**

** $p < .01$

pruebas de Chi-cuadrado que muestran que existen diferencias significativas en la recordación de éstos entre los grupos. Para un mayor conocimiento de los personajes recordados en la muestra, se presenta en la tabla 5 algunos datos de los personajes.

A continuación, se muestra en la tabla

6 las frecuencias y diferencias estadísticas en la recordación de personajes por grupo.

En el caso de la recordación de eventos, se siguió un procedimiento analítico similar al realizado con los personajes. En la tabla 7 se presenta una breve descripción de los eventos más recordados en la muestra.

Tabla 4

Comparación de medias valoración de los personajes y eventos de la historia del Perú

Variable	Escuela naval		Escuela militar		Universidad		gl	η^2	F
	n	M(DE)	n	M(DE)	n	M(DE)			
Personajes	113	16.39 (3.41)	118	16.52 (2.69)	115	12.61 (3.39)	2	.27	56.65**
Eventos	113	16.44 (3.64)	115	16.41 (3.85)	109	11.32 (4.06)	2	.28	64.95**

** $p < .01$

Tabla 5

Resumen de personajes de la Historia del Perú

Miguel Grau	Marino peruano que combatió en la Guerra contra España (1864-1866) y comandó el buque Huáscar en la Guerra con Chile (1879) donde murió en combate (Durand, 2005b).
Alberto Fujimori	Político peruano, fue presidente de la República (1990-2000). Realizó un Golpe de Estado para disolver el Congreso de la República en 1992, controlando las principales instituciones de poder. Se reeligió en 1995, incurriendo en varios actos de corrupción que incluían al Poder Judicial, los medios de comunicación y la complicidad con líderes militares (Quiroz, 2013).
Francisco Bolognesi	Militar que combatió en la Guerra con Chile en las batallas de San Francisco y Tarapacá. Se le encargó la comandancia general en la batalla de Arica, muriendo en la lucha el 7 de junio de 1980 (Durand, 2005b)

Continúa en página 55

Continúa en página 54

Alan García	Político y abogado peruano. Militante de la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA). Presidente de la República en los periodos de 1985-1990 y desde el 2006-2011. Investigado por múltiples actos de corrupción (Quiroz, 2013).
Andrés A. Cáceres	Militar que combatió en la Guerra con Chile (1879-1883), fue Presidente del Perú en dos ocasiones (1886-1890 y 1894-1895). Inició su carrera militar en 1854. Lideró la campaña de La Breña en 1883 (Durand, 2005b).
José de San Martín	Militar argentino que luchó por la Independencia de Argentina, Perú y Chile (Durand, 2005a).
Túpac Amaru II	Cacique de Surimana, Pampamarca y Tungasuca, dedicado al comercio y a la arriería. Protestó contra las reformas tributarias que impuso el virrey Areche en 1780, organizando una gran rebelión anticolonial. Fue capturado y descuartizado en la plaza de Cuzco en 1781 (Durand, 2005a).
Abimael Guzmán	Ex - catedrático de filosofía. Líder de la organización terrorista y subversiva Sendero Luminoso durante el Conflicto Armado Interno en el Perú (CVR, 2004).
Ramón Castilla	Militar y político peruano. Fue presidente del Perú en dos ocasiones (1845-1851 y 1855-1862). Realizó importantes reformas políticas como la abolición de la esclavitud y la abolición del tributo indígena. Es patrón del Arma de Caballería del Ejército Peruano (Durand, 2005a).
Juan Velasco Alvarado	Militar y político peruano. Fue Jefe de las Fuerzas Armadas del Perú, y depuso al Presidente Fernando Belaúnde, ocupando la presidencia desde 1968 hasta 1975 (Quiroz, 2013).
Simón Bolívar	Militar venezolano. Lideró la liberación de Venezuela y participó en la lucha de la independencia de Colombia, Ecuador y Perú (Durand, 2005a).

Continúa en página 56

Continúa en página 55

José A. Quiñones	Aviador de guerra peruano, que falleció en una misión aérea durante la Guerra de 1941 (Ministerio de Defensa, 2014b).
José Olaya	Ciudadano peruano prócer de la independencia del Perú (Durand, 2005a).
Vladimiro Montesinos	Militar y político peruano, fue principal asesor en el gobierno de Alberto Fujimori, teniendo a cargo la seguridad del Estado y la Dirección del Servicio de Inteligencia Nacional (SIN). Ha sido acusado y sentenciado por delitos de genocidio, tortura, homicidio calificado y corrupción (Quiroz, 2013).
Mario Vargas Llosa	Escritor peruano, crítico literario, ganó el Premio Nobel de Literatura en el 2010. Contendor político de Alberto Fujimori en las elecciones de 1990 (Quiroz, 2013).
Alejandro Toledo	Político peruano, economista y catedrático. Fue elegido presidente de la República en el periodo del 2001 al 2006 (Quiroz, 2013).
Alfonso Ugarte	Militar peruano y comerciante. Participó en la batalla de San Francisco, Tarapacá. En 1880 combatió en la batalla de Arica junto al Coronel Bolognesi, donde falleció (Durand, 2005b).
Francisco Pizarro	Español que logró conquistar el Imperio incaico e inicia la colonización del territorio peruano (Hampe, 2005).

A continuación, se muestran en la tabla 8 las frecuencias y diferencias estadísticas en la recordación de eventos por grupo educativo.

En general, se reporta una tendencia

de los cadetes de las escuelas naval y militar a recordar con mayor frecuencia combates, batallas y operaciones militares específicas, con un sesgo particular según el arma de pertenencia. Así, los cadetes navales reportan

Tabla 6

Comparación de porcentajes de recordación de Personajes de la Historia del Perú

Personajes	f_{total}	Escuela naval		Escuela militar		Universidad		χ^2
		%	f	%	f	%	f	
Miguel Grau	226	96.50%	109	42.40%	50	58.30%	67	78.33**
Alberto Fujimori	175	41.60%	47	40.70%	48	69.60%	80	24.86**
Francisco Bolognesi	171	57.50%	65	77.10%	91	13.00%	15	100.06**
Alan García	118	16.80%	19	33.10%	39	52.20%	60	31.80**
Andrés A. Cáceres	118	24.80%	28	66.90%	79	9.60%	11	91.83**
José de San Martín	116	37.20%	42	28.80%	34	34.80%	40	1.93
Túpac Amaru II	75	14.20%	16	11.90%	14	39.10%	45	31.09**
Abimael Guzmán	74	23.00%	26	13.60%	16	27.80%	32	7.31*
Ramón Castilla	73	16.80%	19	33.10%	39	13.00%	15	15.86**
J. Velasco Alvarado	65	3.50%	4	32.20%	38	20.00%	23	31.25**
Simón Bolívar	57	9.70%	11	17.80%	21	21.70%	25	6.20*
José A. Quiñones	57	39.80%	45	10.20%	12	0.00%	0	70.86**
José Olaya	55	12.40%	14	27.10%	32	7.80%	9	17.76**
Vladimiro Montesinos	54	17.70%	20	11.90%	14	17.40%	20	1.91
Mario Vargas Llosa	49	10.60%	12	12.70%	15	19.10%	22	3.71
Alejandro Toledo	44	6.20%	7	13.60%	16	18.30%	21	7.59*
Alfonso Ugarte	33	12.40%	14	11.90%	14	4.30%	5	5.40
Francisco Pizarro	33	9.70%	11	9.30%	11	9.60%	11	0.01

* $p < .05$, ** $p < .01$

más hechos vinculados a su arma, y lo propio hacen los cadetes del ejército. Por otra parte, se aprecia en los estudiantes universitarios una tendencia a recordar eventos políticos y procesos históricos que abarcan grandes periodos de tiempo, recordando más que

los jóvenes con formación castrense la Guerra con Chile como un proceso general, en contraste con la mayor recordación de aspectos específicos de esta guerra -batallas y combates- por parte de los jóvenes cadetes navales y del ejército.

Tabla 7

Resumen de eventos de la Historia del Perú

Independencia del Perú	Periodo de guerras de independencia que inician en 1780 con levantamientos contra el dominio español, hasta las campañas libertadoras dirigidas por José de San Martín y Simón Bolívar que permiten la declaración de la independencia el 28 de julio de 1821. Sin embargo, la derrota final de las tropas realistas y la aceptación de la libertad se da tras la Batalla de Ayacucho en 1824 (Durand, 2005a).
Operación Chavín de Huántar	Ocurrió el 22 de abril de 1997. Operación militar que tenía como objetivo liberar a 71 rehenes de la residencia del embajador de Japón en el Perú, de manos del grupo subversivo MRTA (CVR 2003).
Guerra con Chile (1879-1884)	Se inicia debido a causas económicas, geopolíticas y territoriales, culminó con la ratificación del Tratado de Ancón que confirmaba la retirada del ejército chileno manteniendo parte del territorio peruano en su poder (Durand, 2005b).
Combate de Angamos (8 de octubre de 1879)	Combate naval de la Guerra con Chile, donde fallece Miguel Grau (Durand, 2005b).
Época de terrorismo (1980-2000)	Periodo en el que se llevaron a cabo numerosos atentados terroristas, matanzas, secuestros por los grupos subversivos PCP- Sendero Luminoso y Movimiento Revolucionario Túpac Amaru, así como episodios de torturas y violación de derechos humanos por parte de las Fuerzas Armadas. (CVR, 2004)
Combate de 2 de Mayo (1866)	Combate naval que culmina con las pretensiones españolas de recuperar sus colonias en América (Durand, 2005b).
Batalla de Ayacucho (9 de diciembre de 1824)	Batalla definitiva en la guerra de independencia que ganó el ejército peruano y colombiano al mando del general Sucre, sobre el ejército español (Durand, 2005a).
Combate de Iquique (21 de mayo de 1879)	Combate naval de Guerra con Chile (Durand, 2005b).
Conflicto del Alto Cenepa (1995)	Conflicto fronterizo entre Perú y Ecuador. Este conflicto finalizó con un arreglo pacífico entre ambos países (Ministerio de Defensa, 2014a).
Conquista y colonia del Perú	Periodo que inicia desde la rendición del Imperio Incaico en 1532 hasta la colonización española y el establecimiento del virreinato (Hampe, 2005).

Tabla 8

Comparación de porcentajes de recordación de Eventos de la Historia del Perú

Evento	f_{total}	Escuela naval		Escuela militar		Universidad		χ^2
		%	f	%	f	%	f	
Independencia del Perú	180	48.70%	55	42.40%	50	65.20%	75	12.93**
Operación Chavín de Huántar	119	27.40%	31	72.90%	86	1.70%	2	134.24**
Guerra con Chile	118	23.00%	26	29.70%	35	49.60%	57	19.46**
Combate de Angamos	114	70.80%	80	14.40%	17	14.80%	17	108.81**
Época del terrorismo	83	15.90%	18	12.70%	15	43.50%	50	36.21**
Combate de 2 de Mayo	68	37.20%	42	16.10%	19	6.10%	7	36.30**
Batalla de Ayacucho	64	15.90%	18	31.40%	37	7.80%	9	22.12**
Combate de Iquique	63	54.00%	61	0.80%	1	0.90%	1	144.20**
Conflicto del Alto Cenepa	61	10.60%	12	41.50%	49	0.00%	0	74.84**
Conquista y colonia del Perú	45	10.60%	12	10.20%	12	18.30%	21	4.22

* $p < .05$, ** $p < .01$

Discusión

El objetivo del presente estudio fue describir y comparar la identidad nacional entre cadetes de la escuela naval, cadetes de la escuela militar y estudiantes de una universidad privada de Lima, así como los eventos y personajes más relevantes en la muestra general, contrastando el grado de recordación y valoración de los hechos históricos en cada grupo. Los hallazgos de este estudio permiten analizar los distintos sesgos en la recordación e identidad de la historia, así como las estrategias que se construyen para defender la imagen del endogrupo. En este sentido, cuanto más jerárquico es el grupo,

las estrategias para proteger la identidad son más efectivas a nivel estadístico y de discurso. Es importante analizar el costo de esas defensas para la construcción de la identidad y la historia, ya que esto determina cómo los grupos recuerdan y se relacionan con los demás.

Identidad nacional, autoestima colectiva y autoestereotipos nacionales

Las diferencias obtenidas en las variables de identidad pueden explicarse por la formación que se recibe en las escuelas de formación castrense, caracterizadas por la presencia de rituales, símbolos y

celebraciones que exaltan la identificación con la nación y con la institución a la cual pertenece el cadete (Agüero et al., 2005). El énfasis en imágenes de cohesión nacional promueve la construcción y continuidad de la identidad social (González Castro, 2006). Por ello, al menos a nivel de discurso, los símbolos propios de cada escuela proveen a los cadetes de una identidad nacional ligada a la institución y diferenciada de lo civil, siendo la esfera civil relacionada a una identidad ambivalente (Espinosa, 2011). Asimismo, es esperable que los valores relacionados con la vida castrense -lealtad, camaradería, confianza en el compañero- refuercen los atributos positivos de la categoría nacional y mitiguen los aspectos negativos asociados a la categoría nacional. En cambio, la muestra universitaria tiene acceso a información ambivalente sobre peruanidad por estar más expuestos a los medios de información y a material crítico para incentivar la reflexión y discusión de la realidad (Agüero et al., 2005).

Recordación y valoración de la historia del Perú

Una valoración más positiva de la Historia del Perú en los grupos con formación castrense puede explicarse por la visión de la historia y el acceso a la información que estos grupos tienen. Los cursos de historia en las instituciones militares exponen la orientación de la escuela -Historia Naval o Historia Militar-, reforzando así elementos, tácticas y estrategias características de cada arma, lo cual se relaciona al sesgo por institución presente en las narrativas, reforzando en cada caso el dominio y poderío peruano por mar o por tierra. Así, se aprecia un sesgo endogrupal en los procesos

de recordación y valoración de eventos que son distintivos y por ende considerados como más importantes para la definición de los atributos del propio grupo.

Por otro lado, los textos de historia a los que tienen acceso los estudiantes universitarios resaltan aspectos civiles, como las acciones políticas de determinadas épocas, la situación social y económica del país, presentando un análisis más crítico y generalista de la historia. Parece entonces que los universitarios están en contacto con discursos históricos ambivalentes, que por un lado presentan una nación desintegrada, con estratos diferenciados y grandes crisis políticas y económicas, y por el otro, una nación incipiente que gracias a grandes figuras nacionales y extranjeras comenzaba a forjar su identidad, lo cual también explicaría la representación más negativa de la valoración de la historia en contraste con los grupos de formación militar (Cotler, 2005; Comisión de la Verdad y Reconciliación [CVR], 2004; Portocarrero & Oliart, 1989).

Los resultados también corroboran la presencia de un sesgo bélico en la muestra, exacerbado por la participación de jóvenes con formación militar. Lo anterior de manera general confirma la dominancia de la violencia como una narrativa importante debido a la impronta emocional que tienen estos eventos y figuras (Espinosa, 2011; González Castro, 2006; Bobowik et al., 2010; Liu et al., 2005; Pennebaker, Páez & Deschamps, 2006; Rottenbacher & Espinosa, 2010). Adicionalmente, se aprecia a nivel descriptivo la predominancia de personajes masculinos relacionados a eventos militares y políticos, los cuáles en su mayoría pertenecen a grupos blancos y mestizos de alto estatus social (Espinosa, 2011; Rottenbacher & Espinosa, 2010). Esto

último da cuenta que las representaciones de la Historia del Perú, en las muestras estudiadas tiene además un fuerte sesgo de género y raza, con lo cual es factible afirmar que el pasado en un país estamental como el Perú, es masculino y racializado hacia lo blanco-mestizo, en una clara representación de los grupos que detentan el poder.

Se menciona la existencia de un sesgo socio-céntrico (Pennebaker et al., 2006), referido a enfatizar los sucesos importantes para la nación, especialmente aquellos cambios sociales más profundos (Sibley, Liu, Duckitt & Khan, 2008) como la Independencia del Perú, la abolición de la esclavitud o la época del terrorismo. Específicamente, se aprecia un sesgo por institución, existiendo una mayor recordación de personajes y eventos específicos relacionados a la historia naval en caso de los cadetes de la escuela naval -Martín Jorge Guise, Diego Ferré, Elías Aguirre, Combate de Iquique, Combate de Abtao, Combate de 2 de Mayo-, una mayor referencia a acontecimientos de la historia militar como batallas y operaciones terrestres en cadetes de la escuela militar -Operación Chavín de Huántar, Conflicto del Alto Cenepa, intervención en los conflictos sociales- y un mayor recuerdo de sucesos políticos generales e importantes para la consolidación de la república y el establecimiento de la democracia en el caso de los universitarios -Juan Velasco Alvarado, Ramón Castilla, Conquista y colonia del Perú, Abolición de la esclavitud-. Estos resultados son esperables por el rol que juega el énfasis de dichos sucesos históricos en la diferenciación de los aspectos que definen por una parte la identidad nacional y por otra la identidad de rol, ya sea militar o civil (Agüero et al., 2005; Liu & László, 2007).

En general, se aprecia en las instituciones castrenses un menor recuerdo y una valoración más benevolente de sucesos que se evalúan como negativos, comparado al grupo universitario. Por el contrario, los estudiantes universitarios recuerdan más personajes y eventos consensualmente evaluados como negativos -Guerra con Chile, Época del terrorismo y Primer gobierno de Alan García, Alberto Fujimori, Alejandro Toledo, Abimael Guzmán- y valoran menos los personajes y eventos consensualmente positivos -Miguel Grau, Francisco Bolognesi, Andrés A. Cáceres, San Martín, Túpac Amaru II, Independencia del Perú, Operación Chavín de Huántar-. Este resultado se explica por la defensa de la identidad que se refleja en un recuerdo selectivo de los sucesos positivos y el olvido o resignificación de los sucesos negativos (Espinosa, 2011; Herranz & Basabe, 1999; Hirst & Manier, 2008; Páez et al., 2006; Rottenbacher & Espinosa, 2010). Este sesgo presente en los alumnos de instituciones castrenses puede deberse a la transmisión jerárquica de la información con un sentido poco crítico, con la finalidad de mantener una imagen positiva del endogrupo (Agüero et al., 2005).

Relaciones entre memoria e identificación con el Perú

En esta misma línea, se explica el importante rol que juegan algunos personajes y eventos históricos para la defensa de la identidad nacional.

Miguel Grau, es el personaje con mayor valoración y recordación en la muestra, juega un rol fundamental en el caso de los cadetes de la escuela naval, no solo por

su desempeño táctico en la Guerra con Chile, sino por lo que representa como peruano al afianzar la representación del endogrupo como moral. Así también, Francisco Bolognesi y Andrés Avelino Cáceres son referentes importantes de peruano para los cadetes de la escuela militar, debido a su desempeño militar en las batallas de Arica, Tarapacá y las batallas en el sur del país (Chávez, 2010).

Sucesos como la Independencia y la Guerra con Chile son narrativas importantes para el peruano, “más allá de que se hayan perdido o ganado las batallas, se forjaron héroes patrios y símbolos positivos de la nacionalidad” (Contreras, 2006). Por otro lado, la Guerra con Chile se valoraría negativamente porque muestra la fragilidad de la identidad nacional, la corrupción de la clase política, una efímera bonanza económica y las marcadas diferencias sociales en nuestro país (Chávez, 2010). Sin embargo, a pesar del fracaso de la Guerra del Pacífico, se aprecia claramente en los jóvenes con formación castrense una resignificación positiva de la misma a partir de eventos específicos como el Combate de Angamos o las Batallas de Arica y Tarapacá, donde a pesar de la derrota hay lecciones y aspectos de valentía, sacrificio y moralidad que parecen rescatarse y apuntalar una imagen positiva de los miembros del endogrupo nacional.

Los personajes y eventos negativos para el país -Alberto Fujimori, Alejandro Toledo, Abimael Guzmán, Alan García, Época del terrorismo, Guerra con Chile, Primer gobierno de Alan García- son más recordados por los universitarios, indicando un olvido casi institucionalizado de la importancia de los sucesos negativos en

los cadetes de la escuela naval y la escuela militar (González Castro, 2006; Páez et al., 2006; Pennebaker et al., 2006), que responde a una función de protección de la soberanía y orgullo nacional que se promueve incluso desde relatos de los historiadores (Chávez, 2010; Espinosa, 2011). Los personajes mencionados reforzarían los autoestereotipos negativos de peruano como corruptos, no confiables, deshonestos e incapaces consolidados en las figuras políticas del país.

El olvido o menor recordación de los eventos de violencia política en el país en cadetes de las escuelas naval y militar, puede explicarse por el sentimiento de culpa colectiva que generaría la participación de las Fuerzas Armadas en esta época, en la que se cometieron abusos “justificados” por la seguridad y el orden del país (CVR, 2004; Theidon, 2009). Anteriores estudios han encontrado que cuando se presenta un evento negativo que es responsabilidad de los miembros del endogrupo, se reduce la credibilidad asignada al mensaje y se produce un menor recuerdo de este (Páez et al., 2006).

Conclusiones y recomendaciones

En conclusión, existe una valoración más positiva de la historia en cadetes de las escuelas naval y militar, así como un sesgo de recordación referido a la institución a la cual pertenecen. Esto puede deberse a los diferentes tipos de información a la que tienen acceso los cadetes y los universitarios, y al rol que juega la memoria colectiva en el mantenimiento y protección de la identidad nacional. Estos hallazgos demuestran la relevancia de los discursos de la historia nacional reforzados en las instituciones

de formación académica, y su relación con la identidad nacional. Por otro lado, se evidencia una mayor identificación con el endogrupo nacional y una valoración más positiva de peruano en los grupos de formación castrense. Según lo encontrado en investigaciones similares en nuestro país una mayor identificación con el endogrupo nacional estaría relacionado a los mayores niveles de autoritarismo en la muestra peruana (Valencia, Espinosa, Jiménez & Romero, 2018).

Es necesario reflexionar acerca del desempeño que tuvieron personajes como Miguel Grau, Francisco Bolognesi o Alfonso Ugarte en la historia del Perú, que por solidaridad con la nación y en aras de su defensa, ofrendaron sus vidas enfrentándose a tropas superiores, incluso ante el abandono de la corrupta e ineficiente clase política del país (Faverón, 2013). No se pretende con esto exacerbar el nacionalismo, que conllevaría a repetir errores en la historia, sino rescatar el sacrificio de estos peruanos como una reserva moral importante en la nación y promover su conocimiento y valoración también en espacios civiles, esto permitiría la construcción de una identidad positiva y una cultura de paz que forme una conciencia nacional de rechazo a la violencia.

Finalmente, incluir en el currículo

de educación básica y superior la enseñanza de las crisis políticas, las dinámicas de corrupción en los gobiernos y el Conflicto Armado Interno, es importante para fomentar la capacidad crítica de los estudiantes, pero se percibe la ausencia de estas temáticas en el aula debido a un clima institucional poco propicio, los temores asociados a la forma en que deben abordarlas y la poca vinculación de estas temáticas a la formación ciudadana (Ucceli, Agüero, Pease, Portugal & Del Pino, 2013). Para iniciar un proceso de reconciliación y perdón en la sociedad peruana es necesario un reconocimiento desde las Fuerzas Armadas de la violencia generada en esta época y compromiso desde la formación militar que se brinda a los cadetes para asumir una actitud crítica de lo acontecido. Un proceso de reflexión explícito sobre la época de violencia política reduce la prevalencia de actitudes propensas a la violencia y reduce las ideologías conservadoras, autoritarias y de dominancia social (Espinosa, Cueto & Páez, 2019). En este sentido, las personas que no han sido directamente afectadas por este período de violencia que tienen acceso a esta información, estarán preparadas para brindar soporte y rechazar cualquier situación de injusticia en el futuro (Espinosa et al., 2019).

Referencias

- Agüero, F. (2005). *Educación militar en democracia: aproximaciones al proceso educativo militar*. Lima: Instituto de Defensa Legal.
- Aguilar, M. (2002). Fragmentos de la Memoria colectiva. *Athenea digital*, 2, 1-12. Recuperado de <http://ddd.uab.es/pub/athdig/15788946n2a5>.

- pdf
- Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercado [APEIM](2013). Informe de Niveles socioeconómicos 2013. <http://apeim.com.pe/wp-content/uploads/2019/11/APEIM-NSE-2013.pdf>
- Billig, M. & Tajfel, H. (1973). Similarity and categorization in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 3, 27-52.
- Bobowik, M., Páez, D., Liu, J., Espinosa, A., Techio, E., Zubieta, E. & Cabechinas, R. (2010). Beliefs about history, the meaning of historical events and culture of war. *Revista de Psicología*, 28(1), 111-146.
- Bombelli, J., Fernández, O. & Sosa, F.(2013). Representaciones sociales de la historia argentina y género. Un estudio con estudiantes militares. *Boletín de Psicología*, 108, 71-89.
- Chávez, J. M. (2010). *La Guerra del Pacífico y la idea de Nación*. Lima: La Casa del Libro Viejo.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). *Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación Vol. VI*. Lima: CVR.
- Comisión de Entrega de la CVR. (2004). *Hatun Willakuy. Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima: Comisión de Entrega de la CVR.
- Contreras, C. (2006, 29 de agosto). Memoria y verdad sobre la guerra con Chile. *La Republica On Line*. Recuperado de <https://larepublica.pe/politica/273508-memoria-y-verdad-sobre-la-guerra-con-chile/>
- Cotler, J. (2005). *Clases, Estado y Nación en el Perú*. (3era Edición). Lima: IEP.
- Crocker, J. & Luhtanen, R. (1992). A collective self-esteem scale: self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 302-318.
- Durand, L. (2005a). El nacimiento republicano: Las guerras de la independencia y el sueño de la Confederación (7-141). En C. Arias (Editor). *Compendio Histórico del Perú* (Vol. 6., 3ª edición). Lima: Milla Batres.
- Durand, L. (2005b). La era del guano y la guerra del Pacífico (7-141). En C. Arias (Editor) *Compendio Histórico del Perú*. (Vol. 7, 3ª edición). Lima: Milla Batres,
- Espinosa, A. (2011). *Estudios sobre identidad nacional en el Perú y sus correlatos psicológicos, sociales y culturales* (Tesis doctoral), Universidad del País Vasco, San Sebastián, España.
- Espinosa, A., Acosta, Y., Valencia, J., Vera, A., Soares da Silva, A., Romero, J. C. & Beramendi, M. (2016). Calidez, competencia, moralidad y nacionalismo ideal como dimensiones autoestereotípicas del autoconcepto nacional en seis países de Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 395-413. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.2.2016.12>
- Espinosa, A., Soares-da Silva A., Contreras, C., Cueto, R., García A., Ortolano, F., Valencia, J., & Vera, A. (2017). Identidad nacional y sus relaciones con la ideología y el bienestar

- en cinco países de América Latina. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(2), 351-374. doi:<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3765>
- Espinosa, A., Cueto, R.M., Páez, D. (2019). Reflecting upon the years of political violence in Peru. An experimental study to promote a cultural of peace in higher education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*. DOI: 10.1080/10852352.2019.1664710
- Faverón, G. (2013, 27 de julio). Los pendejos y los cojudos (a propósito de una obra teatral de Rocío Tovar) (Blog) Recuperado de <http://gustavofaveron.blogspot.com/2013/07/los-pendejos-y-los-cojudos-proposito-de.html>
- González Castro, J.L. (2006). Memory, narratives and identity. How people recall, transmit and live through historical events. *Psicología Política*, 32, 7-14.
- Halbwachs, M. (1950/1992). *On collective memory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Halbwachs, M. (1980). *The collective memory*. New York: Harper & Row Colophon Books.
- Hampe, T. (2005). La caída del imperio Inca y el surgimiento de la colonia (6-11). En C. Arias (Editor). *Compendio Histórico del Perú*. (Vol. I., 3ª edición). Lima: Milla Batres.
- Herranz, J. & Basabe, N. (1999). Identidad nacional, ideología política y memoria colectiva. *Psicología Política*, 18, 31- 47.
- Hirst, W. & Manier, D. (2008). Towards a psychology of collective memory. *Memory*, 16 (3), 183-200.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hogg, M. & Abrams. D. (1988). *Social identifications: a social psychology of intergroup relations and group processes*. London: Routledge.
- Hogg, M. & Ridgeway, C. (2003). Social identity: Sociological and social psychological perspectives. *Social Psychology Quarterly*, 66, 97-100.
- Liu, J. & László, J. (2007). A narrative theory of history and identity: Social identity, social representations, society and the individual. En G. Monloney y I. Walke (eds.), *Social representations and Identity: Content, process and power* (pp. 85-107). London: Palgrave Macmillan.
- Liu, J., Goldstein-Hawes, R., Hilton, D., Huang, L., Gastardo-Conaco, C., Dresler Hawke, E. et al. (2005). Social representations of events and people in world history across 12 cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(2), 1-21.
- Lyons, E. (1996). Coping with social change: Processes of social memory in the reconstruction of identities. En: *Changing European identities: social psychological analyses of social change* (pp. 31-40). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Ministerio de Defensa. (2014a). *Asuntos Históricos: Efemérides Nacionales e Institucionales*. Alto Cenepa. Recuperado de <http://www.mindef.gob.pe/vercontenido.php?archivo=menu/historicos/>

- efem-nacional/efeme-febrero1.htm&retorno=si
- Ministerio de Defensa. (2014b). *Asuntos Históricos: Héroes nacionales*. Recuperado de <http://www.mindef.gob.pe/vercontenido.php?archivo=menu/historicos/quinones.htm&retorno=si>
- Nigbur, D. & Cinnirella, M. (2007). National identification, type and specificity of comparison and their effects on descriptions of national character. *European Journal of Social Psychology* 37, 672-691.
- Páez, D., Marques, J., Valencia, J. & Vincze, O. (2006). Dealing with collective shame and guilt. *Psicología Política*, 32, 59-78.
- Páez, D., Techio, E., Marques, J. & Martín Beristain, C. (2007). Memoria colectiva y social. En J. Morales, E. Gaviria, M. Moya & I. Cuadrado (Eds) *.Psicología Social*. (3ª edición). Madrid: McGraw-Hill, 693-716.
- Pennebaker, J.W., Páez, D., Deschamps, J-C. et al., (2006). The social psychology of History. Defining the most important events of the last 10, 100 and 1000 years. *Psicología Política*, 32, 15-32.
- Portocarrero, G. & Oliart, P. (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Quiroz, A. (2013). *Historia de la corrupción en el Perú*. 2ª ed. Lima: IEP.
- Rottenbacher, J.M. & Espinosa, A. (2010). Identidad nacional y memoria histórica colectiva en el Perú. *Revista de Psicología* 28, 1, 147-174.
- Sibley, C., Liu, J., Duckitt, J. & Khan, S. (2008). Social representations of history and the legitimization of social inequality: The form and function of historical negation. *European Journal of Social Psychology*, 38, 542-565.
- Smith, P., Giannini, M., Helkama, K., Maczynski, J. & Stumpf, C. (2005). Positive autostereotyping and Self-construal as predictors of national identification. *International Review of Social Psychology*, 18, 65-90.
- Sosa, F. M., Delfino, G. I., Bobowik, M., & Zubieta, E. M. (2016). Representaciones sociales de la historia universal: posicionamientos diferenciales en función de la ideología política, religiosidad y nacionalismo en una muestra argentina. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 47-62. doi: 10.15446/rcp.v25n1.45494
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales: estudios de psicología social*. Barcelona: Herder.
- Theidon, K. (2009) *Entre prójimos: El conflicto armado interno y la política de reconciliación en el Perú*. Lima: IEP.
- Ucceli, F., Agüero, J., Pease, M.A., Portugal, T. & Del Pino, P. (2013). *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: IEP.
- UNESCO (2010). Datos mundiales de educación Perú (7ma edición).

- UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Peru.pdf
- Valencia, J., Espinosa, A., Jiménez, V. & Romero, J.C. (2018). Ideología, identidad Nacional, representaciones estereotípicas y valoración exogrupal: Un estudio sobre las relaciones entre Perú y Chile. *Interciencia*, 43(5), 304-312.
- Vignoles, V., Gollidge, J., Regalia, C., Manzi, C. & Scabini, E. (2006). Beyond Self-Esteem: Influence of multiple motives on identity construction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 308-333.

Adaptación y validación del cuestionario de interés y conocimiento en arte de Viena (VAIAK)

Adaptation and validation of the Vienna art interest and art knowledge questionnaire (VAIAK)

Federico Martín González*
Débora I. Burin**

Resumen

La experticia mostró ser una variable relevante a la hora de estudiar procesos de recepción de arte visual. Con un enfoque psicométrico, el cuestionario de Conocimiento e Interés en Arte de Viena (VAIAK) se concibió como una medida unificada y validada de experticia. El objetivo del presente trabajo fue traducir, adaptar y validar el cuestionario para su uso en investigación con población argentina. 153 estudiantes completaron el cuestionario de manera grupal o individual de manera voluntaria. Se realizaron análisis de consistencia interna, de validez de constructo por medio de análisis factorial, y de validez discriminante a través de comparaciones entre estudiantes de psicología e historia del arte, así como correlación de medidas. Se obtuvo evidencia de la fiabilidad y la validez de las escalas de Interés, y de una parte adaptada de la escala de Conocimiento.

Palabras claves: Artes visuales, Conocimiento previo, Interés

Abstract

Expertise proved to be a relevant variable when it came to study visual art reception processes. The Vienna Art Interest and Art Knowledge Questionnaire was conceived as an unified and validated measure of expertise using a psychometric focus. The objective of this study was to translate, adapt and validate the questionnaire for use in research with the Argentine population. 153 students voluntarily completed the questionnaire as a group or individually. Analysis of internal consistency, construct validity through factor analysis, and discriminant validity were performed through comparisons between psychology and art history students, as well as correlation of measures. Evidence was obtained of the reliability and validity of the Interest scales, and of an adapted part of the Knowledge scale.

Keywords: Visual arts, Prior knowledge, Interest

* Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Instituto de Investigaciones, Buenos Aires, Argentina. Mail de contacto: fmgonzalez@psi.uba.ar

** Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Instituto de Investigaciones ; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina. DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.16.32.2020.p68-78>

Fecha de recepción: 28 de abril de 2020 - Fecha de Aceptación: 26 de octubre de 2020

Introducción

El abordaje empírico en el estudio de la percepción de objetos artísticos tiene una larga tradición dentro del campo de la psicología (ej. Fechner, 1876; Arnheim, 1965), pero lejos de ser un área en vías de extinción tuvo un desarrollo reciente a la luz de nuevos modelos cognitivos y neurocognitivos (Pelowski, Markey, Forster, Gerger, & Leder, 2017). Incluso en campos de estética filosófica se empezó a considerar el conocimiento producido desde la ciencia cognitiva como válido para enriquecer la comprensión de los fenómenos de recepción artística (Meskin, Robson, Ichino, Goffin, & Monseré, 2018). Más allá del estudio básico de la conducta estética humana, el potencial rol de intervenciones basadas en obras de arte para la promoción de salud y bienestar (Fancourt & Finn, 2019) y de conductas y actitudes prosociales (Kou, Konrath, & Goldstein, 2019), constituye una motivación para entender los procesos de percepción y experiencia estética de obras de arte visual.

Entre las variables involucradas en los procesos de percepción y experiencia estética, varias investigaciones recientes se han centrado en dos de ellas debido a su impacto: el conocimiento previo y el interés. Tradicionalmente el estudio de la percepción artística se enfocó en las características del estímulo, como la composición, la simetría y el color. Pero las propiedades objetivas del estímulo, aunque relevantes y aún en proceso de estudio (por ejemplo, Ortlieb & Carbon, 2019), son insuficientes para una comprensión adecuada de los fenómenos artísticos y la multiplicidad de respuestas que se dan frente a las obras. Una concepción generalmente consensuada del arte considera

la convivencia de aspectos visuales con aspectos conceptuales, simbólicos o de significado. Factores del procesamiento llamado descendente o *top-down*, como la experiencia, el conocimiento, la expectativa o el interés, tienen efectos tanto sobre el procesamiento de aspectos visuales -patrones aprendidos de rastreo visual, por ejemplo- como sobre significados, conceptos o juicios valorativos diversos (Bullot & Reber, 2013).

Interés y conocimiento previo en la percepción de arte

Dentro de los factores que hacen al procesamiento descendente, uno de los principales es la denominada experticia, que generalmente fue representada por los constructos de interés, conocimiento o una combinación de ambos (Specker et al, 2018). La experticia implicaría un alto conocimiento semántico conceptual y visual sobre artes visuales, con nociones sobre teoría e historia del arte, asociado a esquemas que permitirían mayor dominio cognitivo (clasificación estilística y elaboración sobre significados; Pelowski, Markey, Luring, & Leder, 2017) y comprensión basada en teoría (Bullot & Reber, 2013).

Diversos estudios mostraron la influencia que el interés y el conocimiento previo efectivamente tienen. Van Paasschen, Bacci y Melcher (2015), por ejemplo, encontraron que diferencias en experticia -realización de actividades artísticas, interés, formación académica- no se asociaban a diferencias en aspectos emocionales básicos -valencia, activación-, pero sí a diferencias en preferencias y juicios de belleza. Algunas diferencias en preferencias -por ejemplo, por un determinado estilo artístico como el arte

abstracto- pueden darse incluso con tiempos breves de 100ms (Pelowski et al., 2020).

Belke, Leder y Augustin (2006), a su vez, encontraron que la presencia de información explícita sobre el estilo hacía que los participantes evaluaran de manera más positiva las obras cuando tenían bajo conocimiento previo, pero no cuando eran expertos. En esta línea, Lin y Yao (2018) observaron que quienes visitaban museos con frecuencia -es decir, con mayor interés y conocimiento previo- valoraban de manera menos positiva la obras cuando eran acompañadas con información contextual, lo cual interpretaron como un efecto de distracción.

No solo las valoraciones y preferencias se ven afectadas, sino que aspectos como el procesamiento visual también varían, con las personas de menor conocimiento siendo guiadas en mayor medida por aspectos visuales superficiales (Koida, Kubo, Nishida, Shibata, & Ikeda, 2015; Vogt & Magnussen, 2007).

El interés en arte en general, por su parte, se vio asociado a diferencias en la forma de evaluar las obras; se observaron evaluaciones más concretas y superficiales en participantes menos interesados, mientras que en personas con mayor interés se involucraron aspectos emocionales (Afhami & Mohammadi-Zarghan, 2018; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008). El grado de interés, a su vez, puede tener un impacto sobre la percepción y evaluación de la obra de arte dependiendo del contexto (Gartus, Klemmer, & Leder, 2015).

Así pues, en síntesis, diversas investigaciones en desarrollo actualmente muestran el papel de la experticia en la percepción, evaluación y vivencia de la obra

de arte. Para estudiar el efecto de experticia se necesita una medición sistematizada y válida.

El cuestionario de interés y conocimiento en arte de Viena (VAIAK) (Specker, Forster, Brinkmann, Boddy, Pelowski, Rosenberg, & Leder, 2018)

Este cuestionario se propuso como una medida adecuada de experticia en arte. Specker et al. (2018) remarcan que, aunque usualmente se los considera aspectos separados, en términos empíricos suelen confundirse interés y conocimiento -p. ej. preguntar por frecuencia de visitas a museos y educación en arte como un mismo indicador-. Además, los criterios para definir experticia suelen ser variables y no estar basados en teoría, como ser profesional en una institución de arte, ser artista, o haber estudiado historia del arte. Específicamente para conocimiento, Specker et al. (2018) reconocen una sola escala publicada, la *Escala de Fluencia Estética* (Smith & Smith, 2006), pero que tiene la debilidad de ser una medida de auto-reporte, permeable a juicios y deseabilidad social. Por estas limitaciones, Specker et al. (2018) propusieron el *Cuestionario de interés y conocimiento en arte de Viena* (en adelante *VAIAK* por sus siglas originales). El cuestionario VAIAK está compuesto por tres partes:

-Parte A: Escala de Interés. 11 ítems de escala tipo *Likert* -1 a 7-, de los cuales los primeros 7 hacen referencia a aspectos de interés percibido -clases del colegio, hablar sobre arte- y vínculos -amigos y familia interesados en el arte-, mientras que los últimos 4 indagan frecuencia con la que se realizan actividades como ir a museos o leer

sobre arte.

-Parte B: Escala de Conocimiento. 6 preguntas de tipo *multiple choice* sobre iconografía -identificación de temas o personajes representados de manera recurrente que puede darse sin conocer la obra particular, ej. San Sebastián- y técnicas artísticas. El puntaje se suma en una medida única con la parte C.

-Parte C: Escala de Conocimiento. Implica reconocer el artista y el estilo de 10 obras que se presentan, respondiendo en un espacio en blanco, sin opciones. El puntaje se suma en una medida única con la parte B.

El objetivo del presente trabajo es proponer una adaptación y validación del cuestionario para su uso en población argentina.

Método

Participantes

Ciento treinta y dos estudiantes de primer año de la carrera de psicología de una universidad pública argentina (edad $M = 22.4$, $DE = 6.03$, 74% mujeres) participaron de forma voluntaria y con consentimiento informado.

A su vez, para comprobar si el cuestionario podía identificar diferencias con una población que se estima de mayor interés y conocimiento en arte, 21 estudiantes de la carrera de historia del arte de una universidad pública argentina (edad $M = 25.6$, $DE = 5.05$, 85% mujeres) respondieron el cuestionario, de manera voluntaria y con consentimiento informado.

El proyecto fue evaluado y aprobado por un comité de ética institucional.

Materiales

Cuestionario de interés y conocimiento en arte. La traducción y adaptación del cuestionario fue discutida con cuatro miembros del equipo de investigación. Se mantuvieron todas las preguntas y se utilizaron las mismas imágenes. La presentación de imágenes fue la utilizada por Specker y colaboradores (2018), solo reemplazando la indicación “bild” por “imagen” (imágenes en https://osf.io/ckr5w/?view_only=b91f3483589d48258d147bf19bf0fc71). La Dra. Specker autorizó por escrito en comunicación personal, vía correo electrónico, el uso del cuestionario y estímulos. En dicha comunicación nos proporcionó la contraseña para acceder al material, cuyos detalles públicos se encuentran en <https://osf.io/88d2d/>, incluido el cuestionario en su idioma original.

Juicio de gusto. Se mostraron 48 imágenes de obras de arte moderno -expresionismo abstracto y arte conceptual- de artistas seleccionados en base a bibliografía (Stangos, 2000) con el criterio de que sean estáticas y mayormente en dos dimensiones -pinturas, fotografías, registro fotográfico de performance, obras con relieve, y no escultura en tres dimensiones, instalación o video- y no incluyeran palabras en otro idioma que el español. Frente a cada imagen los participantes debían indicar cuánto les gustaba la obra en una escala de 1 a 5 (1 = *nada*, 5 = *mucho*).

Procedimiento

Luego de firmar el consentimiento informado, los participantes completaron

los cuestionarios por escrito en una de dos modalidades: Grupal, con la presentación de imágenes proyectadas ($n=60$), o individual, con la presentación de imágenes en pantalla ($n=72$).

En la instancia de toma grupal, luego de responder el cuestionario, se realizó la tarea de Juicio de Gusto. Se presentaron las 48 imágenes de arte moderno -ver Materiales- y los participantes iban puntuando cada obra en un cuadernillo.

Adicionalmente, 21 estudiantes de historia del arte completaron voluntariamente el cuestionario VAIAK de forma remota y sin límite de tiempo, a través de un enlace que los llevó a un cuestionario online, en el que se incluyeron todas las preguntas de la parte A en una misma página y, posteriormente, las imágenes de la parte C en páginas individuales con campos para completar artista y estilo.

Análisis estadísticos

Los análisis estadísticos se realizaron con el software R 3.6.2 (R Core Team, 2019). Siguiendo a Specker y colaboradores (2018) se estimó el coeficiente ω de McDonald para determinar la consistencia interna de las tres partes con el paquete psych 1.8.12 (Revelle, 2018) para los datos de los estudiantes de psicología.

Para evaluar la validez de constructo, se realizó un análisis factorial exploratorio para ver la solución factorial inicial, con el paquete psych 1.8.12 (Revelle, 2018), seguido por un análisis factorial confirmatorio con el paquete lavaan 0.6-4 (Rosseel, 2012).

Finalmente, para evaluar validez discriminante, se realizaron análisis de

correlación y de diferencia de medias entre estudiantes de psicología y de historia del arte.

Resultados

Escala de interés

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos para los ítems de la escala de Interés (parte A). Los ítems hacen referencia al contenido, el cuestionario completo definitivo se encuentra en https://osf.io/ckr5w/?view_only=b91f3483589d48258d147bf19bf0fc71

El análisis factorial exploratorio con análisis paralelo -método de residuales mínimos- sugirió solo un factor latente para el conjunto de puntuaciones, y se observó un valor *KMO* adecuado (*MSA* = 0.88). El análisis factorial confirmatorio mostró indicadores aceptables según criterios de Hu & Bentler (1999), excepto para el valor del índice *RMSEA*: *CFI* = 0.922, *TLI* = 0.902, *RMSEA* = .081 [*CI*₉₀ = 0.053 – 0.108], *SRMR* = 0.063. Por este motivo se puso a prueba también un modelo considerando las preguntas sobre frecuencia de actividades, y eliminando los ítems con comunalidad <0.3, a saber: 1.3 (“tengo varios amigos o conocidos interesados en el arte”), 1.7 (“vengo de una familia interesada en el arte”) y 2.2 (“Frecuencia con la que lee libros/revistas/catálogos sobre arte”). Este último modelo mostró un mejor ajuste (*CFI* = 0.963, *TLI* = 0.946, *RMSEA* = .075 [*CI*₉₀ = 0.027 – 0.117], *SRMR* = 0.048), con una fiabilidad de ω de McDonald = .84 para interés percibido, ω de McDonald = .65 para actividades y ω de McDonald para la escala total = .86. Si se diferencia la consistencia interna (escala

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos por Ítem para la Escala de Interés

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
1.1 Me gustaban las clases de arte	4.63	1.83	1	7
1.2 Me gusta hablar de arte	4.11	1.92	1	7
1.3 Tengo amigos o conocidos interesados	4.11	2.01	1	7
1.4 Me interesa el arte	4.47	1.74	1	7
1.5 Busco nuevas experiencias artísticas	3.23	1.79	1	7
1.6 Noto objetos artísticos	3.96	1.80	1	7
1.7 Vengo de una familia interesada	2.43	1.75	1	7
2.1 Frecuencia: visita a museos	1.86	1.24	1	7
2.2 Frecuencia: lee libros de arte	2.16	1.58	1	7
2.3 Frecuencia: ve imágenes de obras	3.86	1.97	1	7
2.4 Frecuencia: asiste a eventos de arte	1.78	1.32	1	7

total) entre la modalidad individual o grupal se observan respectivamente los valores ω de McDonald .84 y .88.

Escalas de Conocimiento

En la Tabla 2 se presentan las respuestas correctas junto a la proporción de acierto para los ítems de las escalas de Conocimiento, parte B y C.

La fiabilidad para las respuestas de las escalas de Conocimiento parte B y C fue, respectivamente, de ω de McDonald = .43 y ω de McDonald = .84. Debido a la baja fiabilidad se decidió no realizar análisis posteriores para la parte B. Si se diferencia entre la modalidad individual o grupal se observan respectivamente los valores ω de McDonald .60 y .53 para la parte B, y .82 y .89 para la parte C.

La Tabla 3 muestra estadísticos descriptivos generales para las partes que resultaron confiables.

Relación Interés – Conocimiento

Al igual que Specker y cols (2018) se evaluó la relación entre los puntajes obtenidos en la escala de Interés con los de Conocimiento; al tratarse de constructos distintos pero relacionados, se espera una correlación moderada. Se empleó el coeficiente de correlación ρ de Spearman debido a la cantidad de participantes y la distribución de las variables. Para el puntaje global de interés, la correlación fue significativa y positiva, $\rho = 0.33$, $p < .05$. El resultado fue similar para los puntajes en las subescalas de Interés por separado: Interés Percibido, $\rho = 0.31$, $p < .05$; Actividades, $\rho = 0.30$, $p < .05$.

Comparación con estudiantes de historia del arte

Se comparó el puntaje medio obtenido por los estudiantes de psicología

Tabla 2
Proporción de Acierto por Ítem para las Escalas de Conocimiento

B1 David	0.52
B2 El nacimiento de Venus	0.16
B3 Sebastián	0.19
B4 Padre de los niños	0.06
B5 Juan el bautista	0.40
B6 Técnica mixta	0.39
C1.1 Munch	0.08
C1.2 Expresionismo	0.04
C2.1 Giotto	0.01
C2.2 Trecento	0.05
C3.1 Van Gogh	0.44
C3.2 Post-impresionismo	0.02
C4.1 Klimt	0.06
C4.2 Simbolismo	0.01
C5.1 Miguel Ángel	0.20
C5.2 Renacimiento	0.15
C6.1 Rubens	0.01
C6.2 Barroco	0.01
C7.1 Renoir	0.01
C7.2 Impresionismo	0.05
C8.1 Dalí	0.14
C8.2 Surrealismo	0.12
C9.1 Duchamp	0.01
C9.2 Dada	0.02
C10.1 Warhol	0.16
C10.2 Arte pop	0.08

Tabla 3
Estadísticos Descriptivos para Interés (Interés Percibido y Actividades) y Conocimiento (Parte C)

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Interés percibido	20.39	7.15	21.00	5	35
Actividades	7.48	3.52	6.00	3	19
Conocimiento	1.67	2.31	1.00	0	12

con los estudiantes de historia del arte en todas las escalas.

Se tomaron para Interés tres puntajes: el de la escala total, y separada en dos factores. Para el puntaje global, el Interés fue mayor en estudiantes de historia del arte ($M = 43.9$, $DE = 5.7$) que en estudiantes de psicología ($M = 27.9$, $DE = 9.7$); $t(41) = 10.59$, $p < .05$. Esta relación se sostiene si se consideran los puntajes de interés por separado: Interés Percibido: $U = 2323$, $Z = 4.97$, $p < .05$, $r = 0.40$, Actividades: $U = 2599.5$, $Z = 6.47$, $p < .05$, $r = 0.52$.

En cuanto al Conocimiento, los estudiantes de historia del arte ($Mdn = 15$) también mostraron una diferencia positiva y significativa en el puntaje obtenido respecto a los estudiantes de psicología ($Mdn = 1$); $U = 2766.5$, $Z = 7.52$, $p < .05$, $r = 0.61$.

Relación con Gusto

Como se explicó en el apartado de método, una submuestra ($n = 60$) puntuó 48 imágenes de obras de arte moderno -expresionismo abstracto y arte conceptual- en base a cuánto les gustaron.

Se realizaron correlaciones entre los puntajes obtenidos en las escalas y el promedio de puntaje de Gusto. Se encontró una relación significativa y positiva con el puntaje global de Interés ($\rho = 0.33$, $p < .05$), al igual que considerando los puntajes por separado (Interés Percibido: $r(58) = 0.27$, p

< .05; Actividades $\rho = 0.27, p < .05$).

La relación entre Conocimiento y Gusto fue de tamaño pequeña, positiva ($\rho = 0.24, p = .06$) y tendió a ser significativa.

Discusión

El objetivo de este trabajo fue traducir y evaluar la validez en el medio local del Cuestionario de Interés y Conocimiento en Arte de Viena (VAIAK) de Specker y colaboradores.

Respecto a la escala de interés, en base al análisis factorial de los datos obtenidos en este trabajo se decidió eliminar tres ítems del cuestionario original y separarlo en dos factores -Interés Percibido y Actividades-, con una fiabilidad buena en el primer caso, y aceptable en el contexto de investigación en el otro. Los puntajes obtenidos correlacionan tanto juntos como separados con las respuestas de Conocimiento y de Gusto. Y a su vez, tanto juntos como separados, los puntajes obtenidos en la muestra de estudiantes de psicología fueron significativamente menores que los de la muestra de estudiantes de historia del arte. Por estos motivos, estas subescalas pueden considerarse una medida apropiada de interés en arte visual que podrían usarse por separado o como medida global, dadas su validez de constructo según análisis factorial, y su buena fiabilidad total.

En cuanto a la parte B (conocimiento), debido a su baja fiabilidad se decidió no considerarla medida apropiada en esta adaptación. Una causa posible es que el conocimiento iconográfico es más sensible respecto a las diferencias culturales (Panofsky, 1972). Estudios posteriores podrían evaluar qué tipo de estímulos y preguntas reflejan mejor el conocimiento

sobre iconografía y técnicas en esta población.

Por otro lado, la parte C (conocimiento), con una fiabilidad adecuada y correlaciones positivas con las respuestas de interés, se podría utilizar como medida de conocimiento de arte visual. A su favor cuenta además con que es una medida rápida, sencilla de administrar y puntuar, y no está basada en auto-reporte (Specker et al., 2018).

A pesar de estas conclusiones en su mayoría favorables, una limitación de la medida es que la tasa de respuestas correctas en Conocimiento fue baja y con un posible efecto piso. La medida parece no discriminar demasiado entre individuos de bajo conocimiento, pero sí cuando se los compara con expertos.

En este sentido, otra de las limitaciones fue el tamaño y la composición relativa de la muestra, sobre todo en el caso de estudiantes de historia del arte, aunque las comparaciones mostraron diferencias significativas en las medidas de conocimiento (15 de 20, comparado con 1,6 de 20 en estudiantes de psicología). En este trabajo se siguió el procedimiento original de Specker et al. (2018) con estudiantes de psicología, pero en el futuro podría evaluarse en población general, o en submuestras con posible mayor conocimiento. Quizás muestras más amplias, y con distintos niveles de rendimiento en las variables, podrían arrojar mayores ajustes en el instrumento.

Respecto a la baja proporción de aciertos en Conocimiento, otra alternativa posible sería incorporar artistas más reconocidos localmente que permitan diferenciar entre no expertos; los que tienen algún tipo de experiencia de aquellos que no

la tienen.

En síntesis, el objetivo del presente trabajo fue adaptar el VAIK para ser aplicado en el contexto local. Si bien estudios futuros deberían ampliar y diversificar la muestra tomada en este primer abordaje, se han obtenido evidencias de la fiabilidad y validez de las escalas de Interés, y de una

parte de la escala de Conocimiento. Así se cuenta con una medida útil del interés y el conocimiento previo sobre arte visual, para implementar en futuras investigaciones sobre la relevancia de estas variables en distintos aspectos del procesamiento y la experiencia estética.

Referencias

- Afhami, R., & Mohammadi-Zarghan, S. (2018). The Big Five, aesthetic judgement styles, and art interest. *Europe's Journal of Psychology, 14*(4), 764. <https://dx.doi.org/10.5964%2Ffejop.v14i4.1479>.
- Arnheim, R. (1965). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. Berkeley, CA: Univ of California Press.
- Belke, B., Leder, H., & Augustin, D. (2006). Mastering style. Effects of explicit style-related information, art knowledge and affective state on appreciation of abstract paintings. *Psychology Science, 48*(2), 115. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2006-10718-003>.
- Bulot, N. J., & Reber, R. (2013). The artful mind meets art history: Toward a psycho-historical framework for the science of art appreciation. *Behavioral and Brain Sciences, 36*(2), 123-137. <https://doi.org/10.1017/S0140525X12000489>.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences, 44*(7), 1596-1603. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.003>.
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being?*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Fechner, G. T. (1876). *Vorschule der ästhetik*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Gartus, A., Klemer, N., & Leder, H. (2015). The effects of visual context and individual differences on perception and evaluation of modern art and graffiti art. *Acta Psychologica, 156*, 64-76. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2015.01.005>.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Koida, N., Kubo, T., Nishida, S., Shibata, T.,

- & Ikeda, K. (2015). Art expertise reduces influence of visual salience on fixation in viewing abstract paintings. *PloS One*, *10*, e0117696. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0117696>.
- Kou, X., Konrath, S., & Goldstein, T. R. (2019). The relationship among different types of arts engagement, empathy, and prosocial behavior. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000269>.
- Lin, F., & Yao, M. (2018). The impact of accompanying text on visual processing and hedonic evaluation of art. *Empirical Studies of the Arts*, *36*(2), 180-198. <https://doi.org/10.1177/0276237417719637>.
- Meskin, A., Robson, J., Ichino, A., Goffin, K., & Monseré, A. (2018). Philosophical aesthetics and cognitive science. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, *9*(1), e1445. <https://doi.org/10.1002/wcs.1445>.
- Ortlieb, S. A., & Carbon, C. C. (2019). Kitsch and perception: towards a new 'aesthetic from below'. *Art & Perception*, *7*(1), 1-26. <https://doi.org/10.1163/22134913-00001091>.
- Panofsky, E. (1972). *Studies in iconology: Humanistic themes in the art of the Renaissance*. New York, NY: Harper & Row.
- Pelowski, M., Cabbai, G., Brinkmann, H., Mikuni, J., Hegelmaier, L. M., Forster, M., Rosenberg, R., & Leder, H. (2020). The kitsch switch—or (when) do experts dislike Thomas Kinkade art? A study of time-based evaluation changes in top-down versus bottom-up assessment. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000302>.
- Pelowski, M., Markey, P. S., Forster, M., Gerger, G., & Leder, H. (2017). Move me atonish me... delight my eyes and brain: The Vienna integrated model of top-down and bottom-up processes in art perception (VIMAP) and corresponding affective, evaluative, and neurophysiological correlates. *Physics of Life Reviews*, *21*, 80-125. <https://doi.org/10.1016/j.plev.2017.02.003>.
- Pelowski, M., Markey, P. S., Lauring, J. O., & Leder, H. (2016). Visualizing the impact of art: An update and comparison of current psychological models of art experience. *Frontiers in human neuroscience*, *10*, 160. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00160>.
- R Core Team (2019). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Available online at <https://www.R-project.org/>
- Revelle, W. (2018) *psych: Procedures for Personality and Psychological Research*, Northwestern University, Evanston, Illinois, USA, <https://CRAN.R-project.org/package=psych> Version = 1.8.12.
- Smith, L. F., & Smith, J. K. (2006). The

- nature and growth of aesthetic fluency. In P. Locher, C. Martindale, & L. Dorfman (Eds.), *Foundations and Frontiers in Aesthetics. New directions in aesthetics, creativity and the arts* (p. 47–58). Amityville, NY: Baywood.
- Specker, E., Forster, M., Brinkmann, H., Boddy, J., Pelowski, M., Rosenberg, R., & Leder, H. (2018). The Vienna Art Interest and Art Knowledge Questionnaire (VAIAK): A unified and validated measure of art interest and art knowledge. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000205>.
- Stangos, N. (2000). *Conceptos del arte moderno: del fauvismo al posmodernismo*. Barcelona: Destino.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <http://dx.doi.org/10.18637/jss.v048.i02>.
- van Paasschen, J., Bacci, F., & Melcher, D. (2015). The influence of art expertise and training on emotion and preference rating for representational and abstract artworks. *PLoS One*, 10(8): e0134241. <https://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0134241>.
- Vogt, S., & Magnussen, S. (2007). Expertise in pictorial perception: eye-movement patterns and visual memory in artists and laymen. *Perception*, 36(1), 91-100. <https://doi.org/10.1068/p5262>.

Las relaciones entre juego dramático y autorregulación: Una revisión sistemática

Relationship between sociodramatic play and self-regulation: A systemic revision

Mercedes Estrugo*
Karen Moreira**

Resumen

El objetivo del presente trabajo es realizar una revisión bibliográfica que permita analizar en qué medida el juego dramático se relaciona con el desarrollo de la autorregulación. Para esto, se consideró la franja etaria que va de los tres a los seis años, franja en la que se produce un desarrollo notable del juego y de la autorregulación. Para el análisis de ésta relación, se realizaron una serie de búsquedas en el Portal Timbó que dieron como resultado final 7 artículos de investigaciones empíricas escritos entre el año 2002 y el 2020. Como resultado de esta revisión se podría decir que el juego dramático maduro está fuertemente relacionado con la adquisición de las habilidades de autorregulación que se desarrollan en esta etapa de la vida y son fundamentales para el paso al ciclo de educación primaria, y para toda la vida posterior. Dos elementos muy importantes por considerar son la calidad del juego y la inclusión de elementos de fantasía en ellos.

Palabras clave: juego dramático, autorregulación, funciones ejecutivas, etapa preescolar

Abstract

In this article, we review studies that analyze the relationship between sociodramatic play and self-regulation in 3-6 years old children. It is well established that Early childhood is a landmark period for laying the foundations of self-regulation. We searched the Portal Timbó database using combinations of the keywords. We included reports that were published in English and specifically examined how Sociodramatic play promotes Self-regulation development. Seven published articles between 2002-2020 met our selection criteria. Although few studies explored the relationship between sociodramatic play and self-regulation, they evidence that mature sociodramatic play is

*Universidad de la República, Uruguay. Mail de contacto: mercedesestrugo@hotmail.com

**Universidad de la República, Uruguay. Mail de Contacto: moreirak@psico.edu.uy

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.16.32.2020.p79-103>

Fecha de recepción: 7 de mayo de 2020 - Fecha de Aceptación: 25 de septiembre de 2020

strongly related with self-regulatory skill acquisition developed at a pre-school stage. Two very important elements to consider are quality in play and the inclusion of fantasy elements within them.

Keywords: pretend play, self-regulation, executive function, preschool

Introducción

Dentro de la perspectiva histórico-cultural, se ha señalado la existencia de una conexión causal entre el juego dramático y el desarrollo de las funciones ejecutivas en la etapa preescolar. Este trabajo se propone revisar esta literatura partiendo de una caracterización de la edad preescolar, de una definición amplia de los procesos ejecutivos y de autorregulación (AR), así como también de los cambios que se dan en las relaciones sociales en este período, y que afectan el desarrollo de la AR.

Caracterización de la etapa preescolar

La edad preescolar, abarca de los tres a los seis años aproximadamente, y queda definida por la aparición de la imaginación como función psicológica central, que le permite al niño mediar entre los deseos que no puede satisfacer en forma inmediata y las demandas de la realidad (Vygotsky, 1996). La imaginación se pone en evidencia en la capacidad del niño de jugar a “como si”, y de mantener la separación entre ficción y realidad (Carlson, White & Davis-Unger, 2014; Nelson, 2007). En este momento el lenguaje comienza a cumplir una función discursiva, de modo que los niños se vuelven capaces de reconstruir lingüísticamente y narrar sus experiencias, lo que organiza

verbalmente su pensamiento y desarrolla la memoria autobiográfica (Bruner, 1991; Nelson, 2007). La interiorización del lenguaje y su uso como estructurador del pensamiento y como herramienta que guía la conducta representa uno de los logros más significativos para el desarrollo cognitivo en esta etapa de la vida (Elias & Berk, 2002). En este período el niño comienza a percibirse como agente de actos voluntarios, toma decisiones y reclama ser consultado por todo aquello que lo implica (Vygotsky, 1996, 2000). La imagen que tienen del niño los adultos de su entorno cambia drásticamente y con ello se producen cambios en las relaciones sociales del niño. En palabras de Zaporozhets (1980) “la infancia preescolar es el período de más intenso desarrollo físico y mental de la personalidad humana” (p. 69). Éste es un período de gran plasticidad neural y permite influenciar en el desarrollo mucho más profundamente que en períodos posteriores. A pesar de que siempre se puede intervenir en el desarrollo, cuando estas intervenciones se hacen a destiempo se requiere de mayor esfuerzo para lograr las modificaciones deseadas (Lipina & Segretín, 2015).

Relaciones sociales y juego

A medida que van interiorizando formas culturales de conducta, los niños reconstruyen su propia actividad psicológica y llegan a apropiarse de los recursos que le brinda el mundo cultural en el que viven. Estos recursos refieren tanto a información necesaria para integrar determinada cultura como a cierta forma de funcionamiento psicológico. Todo lo que los niños aprenden les sirve de guía para interpretar el mundo y la

diversidad de fenómenos sociales en los que se pueden ver involucrados (Nicolopoulou, 1993). Debido a esto se afirma que las funciones psicológicas superiores son un producto derivado de las relaciones sociales, a partir de las cuales emergen (Vygotski, 1997; Wertsch, 1999). En este sentido es conocida la ley genética del desarrollo formulada por Vygotski sobre que:

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el plano psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. (Vygotski, 1995, p. 150)

En el proceso de interiorización de las relaciones sociales el juego cumple un papel clave, pues en el juego el niño imita a las personas de su entorno. Esto le posibilita ir creando situaciones novedosas que va compartiendo y explorando (Karpov, 2005). Esto justifica la importancia que los sistemas educativos asignan al juego en la etapa preescolar.

El “juego dramático” como práctica cultural y social

El juego es la actividad rectora en la edad preescolar (Elkonin, 1980; Vygotski, 2000), es decir, la actividad alrededor de la cual se organiza el funcionamiento

psicológico en una determinada fase del desarrollo. El juego que nos interesa tratar aquí (juego dramático), surge en la etapa preescolar cuando el niño se vuelve capaz de separar el campo visual directo del campo de sentido (Vygotski, 1996), cuando comienza a actuar con independencia de lo que ve, decide a qué desea jugar y utiliza los elementos de su entorno para apoyar el juego. Lo novedoso de este momento del desarrollo es que puede utilizar un objeto para representar otro, aunque el objeto real no tenga ningún parecido con lo que representa o incluso, en una etapa posterior, puede imaginar el escenario sin necesitar valerse de objetos (Hakkarainen & Bredikyte, 2015; Nelson, 2007; Vygotsky, 2005).

Este tipo de juego nos permite identificar en la acción del niño una situación imaginaria, roles definidos y reglas asociadas a estos roles (Hakkarainen & Bredykite, 2015; Vygotski, 1996). Este juego puede verse como una actividad social, incluso cuando un niño juega solo, ya que en el tema o las situaciones de su juego está expresando elementos socioculturales (Elkonin, 1980; Nicolopoulou, 1993).

El juego dramático presenta un desarrollo evolutivo con cuatro grandes fases (Elkonin, 1980). Las dos primeras fases -que corresponden a un juego inmaduro- tienen a los objetos como centro. Aquí son los objetos y no la voluntad del niño los que guían su juego, la interacción entre los participantes es limitada, los roles son estereotipados y están pobremente representados. Un ejemplo típico de estas fases lo encontramos cuando un niño juega a los papás porque dispone de una muñeca, su acción está gobernada por el objeto, más que por un plan interno. Las dos últimas fases -que corresponden al juego

maduro- se centran en la adopción y ejercicio de roles sociales. En este momento, el juego tiene una orientación social, los roles se negocian y se actúan durante un período de tiempo prolongado, convirtiéndose el niño en el personaje que representa. Aquí los niños pueden, progresivamente, distanciarse de su yo y adoptar la perspectiva del rol que representan. En esta línea Bodrova & Leong (2004), mencionan como características principales del juego maduro:

1. *Temas complejos entrelazados*, los niños pueden integrar diversos temas en la situación imaginaria, también pueden incorporar nuevas personas e ideas generando situaciones más complejas y escenarios más ricos, muchas veces los niños pasan más tiempo planificando el juego que representando lo que planificaron.
2. *Roles complejos entrelazados*, bien diferenciados y articulados, lo que además implica que los niños asumen y coordinan varios roles simultáneamente.
3. *Representaciones y acciones simbólicas*, donde los niños pueden representar lo que desean o necesitan con objetos o sin ellos; en cierto punto pueden representar objetos con gestos y asignar roles a los objetos.
4. *El marco temporal extendido*, los niños representan en su juego períodos de tiempo extensos, se vuelven capaces de retomar el guión del juego en caso de interrupciones.
5. *Extenso uso del lenguaje* para describir el escenario, los roles y las acciones a seguir.
6. *Construcción escenarios complejos* que pueden cambiar de acuerdo a los deseos de los jugadores, que se coordinan, y que incluyen temas no necesariamente cotidianos, pudiendo incorporar elementos de la fantasía provenientes de cuentos u otras fuentes.

Los patrones maduros de juego dramático se desarrollan a través de interacciones sociales. Tal como sucede con otros aspectos del desarrollo, la adquisición de un tipo de juego maduro no se da automáticamente a medida que los niños crecen. El niño debe aprender a jugar y quienes ofrecen asistencia en este aprendizaje son los adultos -padres y maestros- y sus pares con mayor experiencia (Bodrova, Germeroth & Leong, 2013; Bredekamp, 2005). En este sentido el juego como un fenómeno histórico-cultural es dependiente del grado y la calidad de la mediación del adulto (Bodrova, 2008; Karpov, 2005). Como se mencionó con anterioridad, el juego es la actividad rectora en la edad preescolar, la actividad en la que se expresan los máximos niveles de desarrollo, y por ello, debemos comprender su contribución específica al desarrollo cognitivo y social. Entender la dinámica de desarrollo del juego permitirá identificar estrategias de intervención para potenciarlo. Entre estas estrategias puede mencionarse el involucramiento en situaciones imaginarias con roles, reglas e interacciones lingüísticas prolongadas (juego dramático maduro) (Bodrova & Leong, 2004; Hakkarainen & Bredikyte, 2015).

La autorregulación y su desarrollo en la edad preescolar

Se define a la autorregulación (AR) como la habilidad de manejar el comportamiento, la cognición y la emoción para actuar de forma adaptativa. “Supone la capacidad para superar en forma controlada, tendencias naturales y automáticas, deseos y conductas de cara al logro de objetivos a más largo plazo (...) teniendo en cuenta las

normas y convenciones sociales.” (Canet-Juric, Introzzi, Andrés & Stelzer, 2016, p. 108). La evidencia sugiere que estas habilidades son complejas, comienzan a desarrollarse desde la infancia y en los años preescolares tienen un desarrollo muy importante (Garon, Bryson & Smith, 2008). Whitebread & Basilio (2012) plantean que “las primeras formas simples de cada una de las funciones ejecutivas fundamentales pueden observarse en niños muy pequeños, y que hay claros desarrollos durante el período preescolar derivados de los progresos en el control voluntario, es decir, de la creciente capacidad para la autorregulación” (p. 19). En los niños muy pequeños éstas son habilidades altamente dependientes del contexto y con el tiempo el niño las va interiorizando.

Canet-Juric et al. (2016) identifican tres componentes principales en la AR: los estándares o metas individuales, que son los objetivos o metas que se trazan las personas y hacia los que dirigen su comportamiento; el monitoreo, que es la capacidad para notar la distancia entre el estado actual y el que se desea alcanzar; y los recursos, que son los procesos responsables de generar el cambio necesario para alcanzar el objetivo deseado. “Estos recursos son los que permiten vencer las tentaciones y limitaciones que las personas encuentran en el camino y que obstaculizan el logro de objetivos.” (Canet-Juric et al., 2016, p. 111). Gran parte de estos recursos son las funciones ejecutivas (FE).

En algunas ocasiones los conceptos de AR y FE pueden considerarse como sinónimos, “cuando las FE son empleadas al servicio de la AR, entonces FE y AR son prácticamente lo mismo” (Nigg, 2016, p. 8). Sin embargo, Nigg (2016) plantea que las FE

abarcan un espectro más amplio de acciones. Las FE son un grupo de capacidades cognitivas que hacen posible que la AR suceda, pero también se utilizan en otro tipo de procesos -como por ej. en la resolución de problemas matemáticos- donde la AR no es necesaria.

Las FE han sido definidas de diferentes maneras, recurriendo a diferente terminología, y en el marco de diferentes teorías (Bodrova, Leong & Akhutina, 2011; Diamond, 2013; Jurado & Rosselli, 2007; Miyake, 2000). En la teoría histórico-cultural el concepto de AR y FE coinciden, pues la AR es entendida como el dominio de la propia conducta a través de medios culturales, lo que permite que el funcionamiento psicológico se organice sobre la base de planes autodirigidos, más que de la respuesta a la estimulación del entorno inmediato (Bodrova et al., 2011). Estos enfoques sostienen además que el origen de los procesos autorregulatorios está en las relaciones sociales de las que el niño participa, identificando como génesis de la AR la interiorización de las formas sociales de regulación de la acción (Bernier et. al, 2011; Moriguchi, 2014) y el desarrollo de un lenguaje interior con función de control cognitivo (Díaz, et. al, 1998, Fernyhough, 2010; Zelazo, 2003).

Dentro de la psicología cognitiva el concepto de FE tiene una historia extensa. Miyake et. al (2000) establecen uno de los principales mojesones en el campo de estudio proponiendo un modelo tripartito de “unidad en la diversidad” que incluye: el cambio de set mental, el monitoreo y actualización de representaciones en la memoria de trabajo y la inhibición de respuestas prepotentes. Este modelo fue propuesto y analizado con

población adulta, pero su extrapolación a población infantil no ha sido del todo exitosa. Estudios con niños mostraron que modelos de un único factor, cuyos componentes se diferencian a lo largo del desarrollo, resultó más parsimonioso (Carlson, 2005; Diamond, 2013, 2016; Hughes, 2013).

Diamond (2013; 2016) define a las FE como una familia de procesos mentales de arriba-abajo, necesarios cuando la persona debe concentrarse y poner atención para llevar a cabo una tarea o en vías de dar una respuesta más adecuada cuando las respuestas automáticas o instintivas no son apropiadas, son insuficientes o inexistentes. Desde este punto de vista los conceptos de AR y FE coinciden sólo parcialmente, ya que la AR se solapa principalmente con el componente de Control Inhibitorio (Diamond, 2013, 2016). En el modelo de Diamond (2013) las FE se diferencian en tres componentes que trabajan juntos al servicio de la resolución de problemas:

1. El *control inhibitorio*, que nos permite controlar la atención, el comportamiento, los pensamientos y/o las emociones e ignorar fuertes predisposiciones internas o atractivos externos para poder actuar de forma más apropiada. Dentro del control inhibitorio se distinguen (Diamond, 2016): el control de la interferencia (que permite inhibir pensamientos y recuerdos que interfieren con la consecución de nuestras metas), la inhibición de respuestas motoras y la sustitución de respuestas prepotentes por respuestas menos automáticas pero más apropiadas a la situación, así como también la postergación de la gratificación.
2. La *memoria de trabajo*, que es la capacidad de retener y manipular mentalmente información necesaria para el cumplimiento

de una tarea determinada. Incluye un sistema ejecutivo central y dos sistemas esclavos, uno de naturaleza verbal (bucle fonológico) y otro viso-espacial (agenda viso-espacial). La memoria de trabajo está implicada en la resolución de cualquier tarea de resolución no rutinaria (que requiera recombinación creativa de información) (Diamond, 2013; 2016).

3. La *flexibilidad cognitiva*, que se construye a partir de las dos anteriores y permite cambiar de perspectiva espacial -cómo se vería algo si se viera desde otra dirección- o interpersonal -ver las cosas desde el punto de vista del otro-. También involucra la posibilidad de cambiar nuestra manera de pensar tras obtener nueva información, poder admitir cuando nos equivocamos y ser flexibles como para adaptarnos a cambios en las prioridades o en las demandas provenientes del exterior. La flexibilidad aparece más tardíamente que el control inhibitorio y la memoria de trabajo, en una etapa posterior del desarrollo.

Al hablar de FE también es necesario considerar la motivación y el compromiso del niño con la actividad. Si la complejidad de la información que se le da es demasiado grande o si la actividad provoca demasiado estrés, las FE no funcionan, se ven agobiadas. Si, por el contrario, la actividad es demasiado simple y presentada de forma poco interesante, tampoco se recurre al uso de FE. El desarrollo de las FE depende -además de la maduración biológica- de que se le presenten al niño actividades con un nivel apropiado de complejidad y del soporte que le brinde el medio para poder regular el estrés, siendo ésta la base de la noción vygotskiana de zona de desarrollo próximo (Blair & Raver, 2015).

Zelazo, Hongwanishkul, Happaney & Lee (2005) propusieron distinguir dos aspectos de las FE, uno que emerge en situaciones emocional y motivacionalmente significativas, vinculadas al aspecto cálido de las FE -dependientes de la corteza orbitofrontal- y otro, el aspecto frío de las FE -dependiente de la corteza prefrontal dorsolateral-, que se activa ante problemas más abstractos, descontextualizados y de baja demanda emocional. En situaciones normales de desarrollo y a pesar de asociarse con distintas partes del cerebro, las FE frías y cálidas trabajan juntas (Zelazo et al., 2005).

La AR y las FE cumplen un papel central en los aprendizajes académicos durante la etapa escolar, y de hecho, el desarrollo de las FE durante la etapa preescolar es un buen predictor de la adaptación al entorno escolar (Whitebread & Basilio, 2012) como de los futuros logros académicos (Duncan et al., 2007).

Relación entre juego dramático y el desarrollo de la autorregulación

El papel del juego dramático en el desarrollo cognitivo, ha sido objeto de polémica. En un esfuerzo de síntesis Smith (2010) plantea tres posibles formas de analizar la contribución del juego al desarrollo:

Podría ser un *epifenómeno* del desarrollo cognitivo, que no tiene importancia real, sino que existen otros aspectos asociados a este tipo de juego que son los que influyen en el desarrollo; podría ser un medio entre otros muchos de favorecer el desarrollo cognitivo, pero no sería el único (*equifinalidad*); podría ser causalmente necesario para el desarrollo, de modo que

la ausencia de juego tuviera consecuencias negativas en algunos aspectos del desarrollo (*papel causal*).

Tomando como referencia la propuesta de Smith (2010) Lillard et al. (2013) realizan una revisión de la literatura sobre las relaciones entre juego y desarrollo cognitivo, en la que se identifican once dominios -creatividad, inteligencia, solución de problemas, razonamiento, conservación, teoría de la mente, habilidades sociales, lenguaje, habilidades narrativas, funciones ejecutivas y regulación emocional-, en los que la posible influencia del juego ha sido estudiada. Su revisión señala que, de los once dominios relevados, únicamente en cuatro no es posible descartar la hipótesis del papel causal, a saber: el lenguaje, habilidades narrativas, razonamiento deductivo y regulación emocional. Al mismo tiempo señalan que la evidencia disponible es más consistente con la equifinalidad -donde el juego de simulación es una de las muchas alternativas para lograr el desarrollo-, y con la hipótesis del juego como epifenómeno del desarrollo. Al mismo tiempo afirman que en educación inicial los programas basados en la adquisición de habilidades mediante el juego son más positivos y favorecen el desarrollo más que metodologías tradicionales.

Otra revisión realizada por Nicolopoulou & Ilgaz (2013) plantea que las investigaciones sobre juego y desarrollo aportan sólidas evidencias del beneficio que se obtiene a partir del juego de simulación, en particular sobre el desarrollo de las habilidades narrativas, y consideran que la participación de los niños en los juegos de simulación brinda muchos elementos que generan beneficios en el desarrollo y que no pueden ser explicados como epifenómenos

de la intervención del adulto. Plantean también que la investigación de Lillard et al. (2013) es incompleta ya que no recoge varios estudios cruciales para el testeo de la hipótesis causal.

Bodrova et al. (2013) analizando críticamente la revisión de Lillard et al. (2013), señalan que la contribución del juego al desarrollo no debe evaluarse por la mera existencia de juego, sino más bien, por el grado de madurez que alcanza la actividad lúdica. La asociación entre juego y autorregulación sería positiva en la medida en que el juego adopte las características de juego maduro.

La disparidad de resultados de investigaciones con esta temática amerita continuar con los esfuerzos de síntesis para comprender las relaciones entre juego dramático y autorregulación. Por esta razón el objetivo de la presente revisión sistemática es relevar la investigación sobre las relaciones entre juego dramático y desarrollo de la autorregulación/ funciones ejecutivas en la edad preescolar con especial interés en identificar la direccionalidad de esa relación.

Método

Para la presente revisión se recurrió al Portal Timbó (Trama Interinstitucional Multidisciplinaria de Bibliografía Online), de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), Uruguay. Se trata de un portal institucional que permite la realización de búsquedas en simultáneo en múltiples colecciones y bases de datos multidisciplinarias como Ebsco-host, Jstor, Sage publishing, Science direct, Scopus y Springer link.

Estrategia de búsqueda y criterio de selección

Se realizaron dos búsquedas el 23 de marzo de 2020, la primera de ellas incluyó artículos escritos en español e inglés, las palabras utilizadas fueron *play*, *self-regulation* y *preschool*, -se hizo la búsqueda en inglés dado que no se encontraron resultados relevantes tras búsquedas en español-. No hubo limitación temporal y se dispuso que las palabras estuvieran en el resumen, esta búsqueda arrojó un total de 124 artículos.

Se consideraron los siguientes criterios de inclusión: primero, los estudios debían examinar la posible relación entre el juego dramático y el desarrollo de la AR o las FE, por ende debían ser investigaciones empíricas en niños de edad preescolar; segundo, las muestras debían incluir niños de desarrollo típico de entre 3 y 6 años; tercero, los niños participantes de dichas investigaciones debían estar escolarizados, dado que el interés radica en aportar conocimiento a la hora de pensar la forma de trabajar con grupos de estas edades.

Tras considerar únicamente las publicaciones académicas y eliminar las repeticiones exactas, el resultado fueron 52 artículos. Con la lectura del título y resumen se eliminaron los trabajos no relacionados y los que no fueran investigaciones empíricas, lo que resultó en 4 artículos a revisar: Elias & Berk, 2002; Nicolopoulou, Schnabel Cortina, Ilgaz, Brockmeyer Cates & de Sá, 2015; Slot et al., 2017; Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008.

Se realizó una segunda búsqueda cambiando la expresión *self-regulation* por *executive function*, con las mismas

condiciones, el resultado fueron 141 artículos de los cuales solo quedaron 68 luego de imponer las limitaciones y de éstos únicamente 2 resultaron pertinentes para esta investigación: Carlson et al., 2014 y Thibodeau, Gilpin, Brown & Meyer, 2016. Finalmente, tras revisar las referencias de estas investigaciones, se sumó el artículo Kelly & Hammond, 2011 que se menciona en la investigación realizada por Carlson, et al. (2014).

Resultados

Siete artículos fueron incluidos en esta revisión. La tabla 1 reseña cada uno, incluyendo la muestra que se utilizó, el método, los instrumentos, las variables de interés y los resultados obtenidos.

Las muestras son homogéneas en varios aspectos: en la franja etaria seleccionada, todos los estudios incluyen niños de edad preescolar; en cuanto al nivel socio económico de las familias, siendo éstas de nivel medio en seis estudios, solo un estudio -el 7- se realiza sobre niños pertenecientes a familias de bajos recursos; y en cuanto al estatus de desarrollo de los participantes, con seis estudios realizados sobre niños con desarrollo típico y uno -el 2- que incluye participantes de desarrollo típico y atípico -discapacidad intelectual-.

Los estudios 1, 3, 4 y 7 fueron realizados en instituciones educativas, pudiendo en estos casos observarse el comportamiento de los niños en situaciones naturales de juego para el contexto educativo, mientras que los estudios 2, 5 y 6

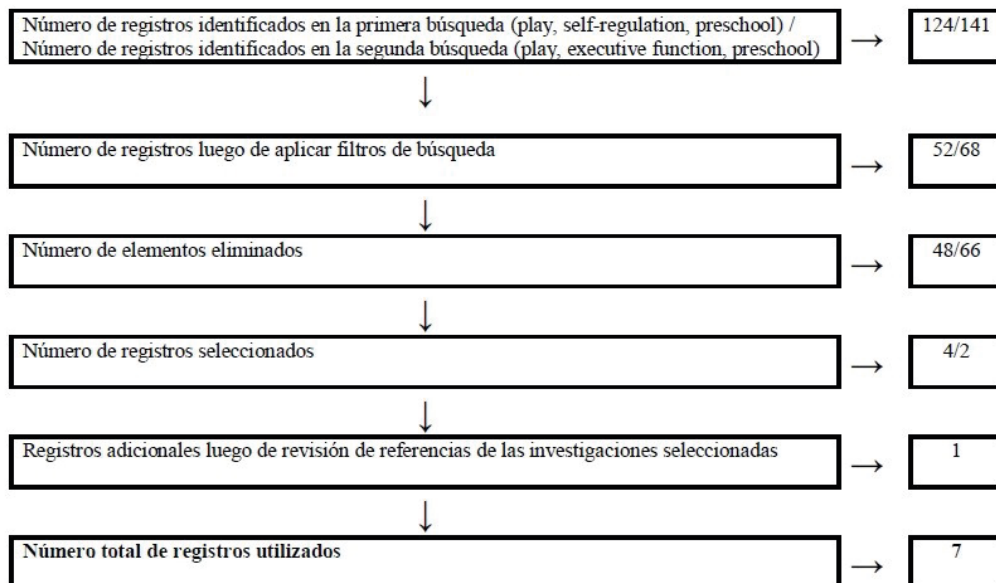


Figura 1. Diagrama de flujo de la revisión (se separan con una barra (/) los resultados de la primera y segunda búsqueda)

Tabla 1
Principales características de los estudios

Estudio	Nº Muestra	Diseño	Instrumentos	constructo de interés	Resultados
Elias, C., Berk, L. (2002)	1 51 niños de 3 años y 27 de 4 años.	Longitudinal.	Observación de juego dramático y uso de la escala Smilansky.	Madurez del juego.	Asociación positiva entre la participación en el juego sociodramático complejo (maduro) y el desarrollo de la autorregulación.
Vieillevoye, S., Nader-Grosbois, N. (2008)	2 80 niños de entre 3 y 6 años (edad mental), 40 niños con discapacidad intelectual y 40 con desarrollo normal.	Correlacional. Se valoró el desarrollo intelectual de los niños. Y se realizaron cuatro sesiones de juego de simulación en las que participaron los niños en diadas emparejadas por edad mental.	Se observaron dos variables en el juego, frecuencia y persistencia y se observó la capacidad de autorregulación (AR) cuando se debe ordenar la sala y en las rondas en dos momentos del año. The self-control rating scale (Kendall y Wilcox, 1979) aplicada por los maestros Test Snijder-Oomen non-verbal intelligence (Tellegen, Winkel, Wijnberg-Williams y Laros, 1998) Test Language evaluation (Khomsi, 2001) Adaptación del test de pretend play (Lewis y Boucher, 1997, Vandenplas-Hopler y Deleau, 2004) Observación de 4 sesiones de juego de simulación en diadas con el examinador presente pero sin dirigir el juego	Habilidad verbal. Grado de cooperación, atención y AR en esas situaciones. AR y e impulsividad en los momentos de orden y ronda. Desarrollo cognitivo de los niños de entre 2,5 y 7 años. Competencias lingüísticas. Madurez del juego. AR en los distintos escenarios de juego.	Cuando el juego presenta menor complejidad, no guarda relación con la medida de autorregulación No se encontró relación entre el juego sociodramático maduro y la capacidad de autorregulación en las rondas. Considerando únicamente los resultados del grupo de niños con desarrollo típico, se observó correlación positiva entre la autorregulación y la implicación en juegos de simulación. El nivel del juego de simulación (tanto individual como en diadas) explicó la variabilidad en el nivel de la autorregulación.

Continúa en página 89

Continúa en página 88

<p>Slot, P., Mulder, H., Verhagen, J., Leseman, P. (2017)</p> <p>3</p> <p>113 niños, de los cuales 95 habían participado en un estudio en profundidad (en 2015) acerca de la calidad de la educación. Se observaron entre 3 y 4 niños por clase (37 clases de educación inicial).</p>	<p>Longitudinal.</p> <p>Se tomaron datos del estudio en profundidad realizado en el año 2015, acerca de las funciones ejecutivas frías y cálidas y el uso de habilidades de AR durante juegos de simulación en niños de aproximadamente 28 meses.</p> <p>Para el presente estudio se utilizaron filmaciones (de 20 minutos cada una) de situaciones de juego con materiales específicos y se analizaron la AR (cognitiva y emocional) y la calidad del juego.</p>	<p>Búsqueda visual</p> <p>Memoria de corto plazo visoespacial</p> <p>Memoria de trabajo visoespacial</p> <p>Retrasar la comida</p> <p>Retrasar el regalo</p> <p>Peabody Picture test</p> <p>Filmaciones y análisis de sesiones de juego de 15 min. con materiales específicos y filmación de 5 min. adicionales después de finalizado el juego.</p> <p>Método de observación self-regulation in play scale (SRPS) que combina el desarrollado por Whitebread (2009) y el Individualized classroom assessment scoring system de Downer, Booren, Lima, Luckner y Pianta (2010)</p> <p>Adaptación de la Smilansky scale for evaluation of dramatic and sociodramatic play (Smilansky y Shefatya, 1990)</p>	<p>Funciones ejecutivas frías.</p> <p>Funciones ejecutivas cálidas</p> <p>Vocabulario receptivo.</p> <p>Características del juego y la AR luego de que la maestra manifiesta que terminó el tiempo de juego.</p> <p>AR tanto cognitiva y emocional.</p>	<p>FE frías (en T1) positivamente correlacionadas con la AR emocional pero no con la cognitiva (T2).</p> <p>No se encuentra relación entre las FE cálidas (T1) y la AR cognitiva (T2).</p> <p>La calidad del juego dramático fuertemente relacionada con la AR cognitiva y con la AR emocional en menor medida.</p>
---	---	---	---	---

Continúa en página 90

Continúa en página 89

Thibodeau, R., Gilpin, A., Brown, M., Meyer, B. (2016)	4	110 niños de entre 3 y 5 años.	Experimental Tres grupos: en uno se intervino con propuestas de juego de simulación de temática fantástica, en otro con propuestas de juego no imaginativo y en el tercero (grupo control) se mantuvo la actividad usual. Se evaluó orientación a la fantasía y funciones ejecutivas antes y después de la intervención.	Fantasy orientation questionnaire (Gilpin, 2009) Cuestionarios: Imaginative play predisposition interview (Singer y Singer, 1981) e Imaginary companion interview (Taylor y Carlson, 1997) Impersonation interview (Taylor y Carlson, 1997) y Toy phone task (Tahiroglu, Mannering y Taylor, 2011; Taylor, Sachet, Maring y Mannering, 2013) Tarea Forward digit span (Davis y Pratt, 1996) Tareas Day/night (Gerstadt, Hong y Diamond, 1994) y Grass/snow (Carlson y Moses, 2001) Tarea Dimensional change card sort (Zelazo, 2006; Zelazo, Muller, Frye y Marcovitch, 2003), siguiendo los procedimientos del estudio de Pierucci y col. (2014) Test Peabody picture vocabulary test-fourth edition (Dunn y Dunn, 2007)	Nivel orientación hacia la fantasía de cada niño (reporta el docente). Nivel de orientación hacia la fantasía (reporta el niño). Juego de simulación basado en la realidad. Evalúa si el niño es capaz de jugar a ser algo o alguien distinto de sí mismo. Memoria de trabajo. Control inhibitorio. Flexibilidad cognitiva. Vocabulario receptivo.	Los niños del grupo de juego fantástico de simulación, luego de la intervención comenzaron a involucrarse más en actividades de este tipo, mientras que en los otros grupos no se vio cambio. En cuanto a la memoria de trabajo, se vio una mejora en el grupo participante del juego fantástico de simulación (sobre todo en los niños con altos componentes de fantasía en el juego), mientras que los otros dos grupos no tuvieron mejora. No se vieron diferencias significativas en ninguno de los grupos en cuanto al control inhibitorio. En cuanto a la flexibilidad cognitiva se vio una disminución de errores en DCCS para el grupo de juego fantástico de simulación, mientras que en los otros dos no hubo mejora. Involucrarse en juegos de simulación de orientación fantástica favorece el desarrollo de las funciones ejecutivas.
--	---	--------------------------------	---	---	--	---

Continúa en página 91

Continúa en página 90

<p>Carlson, S., White, R, Davis-Unger, A. (2014)</p>	<p>5</p>	<p>104 niños de edad preescolar (entre 3 y 5 años).</p>	<p>Correlacional</p> <p>Todos los niños fueron evaluados individualmente en dos sesiones de 60 minutos. En dichas sesiones se administraron una serie de test para evaluar las relaciones entre el juego de simulación y el desarrollo de las funciones ejecutivas, tanto frías y cálidas.</p>	<p>Test Peabody picture vocabulary test-third edition (Dunn y Dunn, 1997)</p> <p>Tarea Forward digit span (Davis y Pratt, 1996)</p> <p>Tarea Appearance-reality (Flavell, Green y Flavell,1986)</p> <p>Standard dimensional change card sort (Zelazo, 2006), Backward digit span (Davis y Pratt, 1996), Grass/snow (Carlson y Moses, 2001), Bear/dragon (Reed y col., 1984), Less is more (Carlson y col., 2005), Tower building (Kochanska y col., 1996), Delay of gratification (Mischel, Shoda y Rodriguez, 1989) y Gift delay (Kochanska y col., 1996)</p> <p>Pretend-reality (Flavell y col., 1987; Frye y col., 1995) y Pretend actions (Overton y Jackson, 1973)</p>	<p>Vocabulario receptivo.</p> <p>Memoria a corto plazo.</p> <p>Distinción entre apariencia y realidad.</p> <p>Funciones ejecutivas, los cuatro primeros test miden FE frías, el quinto (less is more) es usado tanto para evaluar FE frías como cálidas y los últimos tres miden FE cálidas.</p> <p>Nivel de simulación.</p> <p>Desarrollo de la representación simbólica.</p>	<p>Se encontró correlación entre las FE cálidas (o de demora) y ambas medidas de simulación, aunque ésta era más fuerte con la capacidad de simular una acción</p> <p>Las FE frías (o de conflicto) estuvieron relacionadas con la capacidad de distinción entre apariencia y realidad (0.33, $p<.01$).</p>
<p>Kelly, R., Hammond, S. (2011)</p>	<p>6</p>	<p>20 niños de entre 4 y 7 años.</p>	<p>Correlacional</p> <p>Se administraron diversos test para evaluar el funcionamiento cognitivo general, el control inhibitorio y como contrapartida la</p>	<p>Wechsler preschool and primary scale of intelligence-third edition: Vocabulary, information, block design y object assembly (Wechsler, 2002)</p>	<p>Funcionamiento cognitivo general.</p>	<p>Se vio una fuerte relación en los resultados de las dos condiciones de juego, lo que sugiere que las habilidades de juego simbólico son similares bajo condiciones estructuradas o espontáneas.</p>

Continúa en página 92

Continúa en página 91

<p>fluidez, así como la habilidad de simulación durante el juego simbólico.</p>	<p>Tarea Sun/moon stroop (Archibald y Kerns, 1999) Test Semantic fluency con dos categorías (animales y comidas o bebidas) y test Object substitution.</p>	<p>Relación entre la habilidad para involucrarse en juegos simbólicos y la habilidad de inhibir respuestas prepotentes (control inhibitorio).</p>
<p>Nicolopoulou, A., Cortina, K., Ilgaz, H., Brockmeyer, C., B. de Sá, A. (2015)</p>	<p>7 149 niños de edad preescolar (3 y 4 años) pertenecientes a familias de bajos recursos.</p>	<p>No se encontró relación entre juego simbólico y capacidad de generar respuestas alternativas (fluidez).</p>
<p>Experimental. 6 clases de nivel preescolar para la intervención y 7 clases como control.</p>	<p>Test Pretend play (ToPP, Lewis y Boucher, 1997) Filmaciones de juego libre (20 minutos) Test Expressive vocabulary (Williams, 1997) y una adaptación del test Narrative language (Gillam y Pearson, 2004)</p>	<p>La comprensión de la narrativa de todos los niños mejoró, pero la mejora fue mayor en el grupo experimental.</p>
<p>Evaluación pre y posttest con intervención. La intervención consistió en introducir durante todo el año actividades de contar historias y actuarlas en grupo. Las historias eran elaboradas por los niños, cada niño voluntariamente elaboró al menos una historia.</p>	<p>Tres subtest del Phonological awareness literacy screening: PreK (Invernizzi, Sullivan, Meter y Swank, 2004) Adaptación del test de simulación de Overton y Jackson (1973)</p>	<p>La habilidad de simulación también tuvo una mayor mejora en el grupo experimental.</p>
<p>actividades de contar historias y actuarlas en grupo. Las historias eran elaboradas por los niños, cada niño voluntariamente elaboró al menos una historia.</p>	<p>Adaptación de Penn peer interaction scale (Fantuzzo y col., 1995) y Kashiwagi's teacher rating scale (Olson y Kashiwagi, 2000)</p>	<p>Competencias sociales: no hubo cambios entre el grupo experimental ni en el control en cuanto a la cooperación</p>
<p>actividades de contar historias y actuarlas en grupo. Las historias eran elaboradas por los niños, cada niño voluntariamente elaboró al menos una historia.</p>	<p>Adaptación de Penn peer interaction scale (Fantuzzo y col., 1995) y Kashiwagi's teacher rating scale (Olson y Kashiwagi, 2000)</p>	<p>-Se encontraron mejoras en AR para el grupo experimental en la inhibición, -sin diferencias en asertividad AR.</p>

se desarrollaron en contexto de laboratorio.

La mayor parte de los estudios son de observación y utilizan diseños transversales -2, 5 y 6-, el estudio 1 utiliza un diseño longitudinal, el 3 uno correlacional y los estudios 4 y 7 son de intervención, con un diseño de pre test – post test.

Todos los estudios consideran el funcionamiento cognitivo de los sujetos al momento del comienzo del estudio. Lo evalúan a través de test de habilidad verbal, el WPPSI -1 y 6-, el Peabody Picture Vocabulary Test -3, 4 y 5-, el Test Language Evaluation de Khomsi -2- y el Test Expressive Vocabulary de Williams y el Narrative Language de Guillam y Pearson -7-. El funcionamiento cognitivo es una variable que debe controlarse para poder comparar resultados, por este motivo el estudio 2 incluyó participantes en situación de discapacidad intelectual emparejados con niños de desarrollo típico por su edad mental.

Se presenta a continuación una síntesis de resultados, respondiendo en forma independiente cada una de las preguntas de investigación, y analizando el aporte de cada uno de los estudios.

Sobre la evaluación de los constructos autorregulación y funciones ejecutivas

Los estudios revisados presentan una cobertura dispar en cuanto a la evaluación de la AR y las FE. Los 1, 2, y 7 desde la perspectiva de sus autores, se enfocan en la AR, evaluando habilidades de cooperación, atención e impulsividad. Los estudios 4, 5 y 6 se enfocan en el funcionamiento ejecutivo y evalúan memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva -estudio 4-, memoria a corto plazo y habilidades de

autocontrol -estudio 5- y control inhibitorio -estudio 6-. Por su parte, el estudio 3 se enfoca en ambos constructos y evalúa FE frías y cálidas, y AR cognitiva y emocional. Cabe señalar que ninguno de los estudios realiza una evaluación integral del funcionamiento ejecutivo o la autorregulación, sino que toman solamente algún aspecto de estos.

Definiciones de juego dramático en las investigaciones analizadas

El estudio 1 se centra en los aspectos del juego dramático que los autores consideran que podrían favorecer el desarrollo de la autorregulación: tiempo que el niño representa el rol que le tocó o que eligió jugar, uso de objetos -que daría cuenta del carácter más o menos imaginativo del juego-, por último analiza la interacción entre los participantes del juego, que debe estar mediada por comunicación verbal cuya meta sería prolongar el episodio de juego. De este mismo modo se evalúa el juego en el estudio 7, viendo en qué medida la actuación de los niños se ajusta a las reglas impuestas en el juego y la mediación del lenguaje en el juego. El estudio 2 se enfoca en los roles, las acciones, el modo de utilizar los objetos y la participación social, además del grado de involucramiento tanto en niños que juegan solos como en aquellos que se observa jugando en duplas. En los estudios 3, 4, 5 y 6 la mirada del investigador está puesta en la calidad o complejidad del juego. El juego se va complejizando a medida que se va volviendo más flexible, creativo y en cierto modo más abstracto, menos dependiente de lo que se percibe en el entorno. En este tipo de juegos se observa una base común con ciertas reglas, sobre la que se coordinan

los distintos roles y los objetivos del juego, se negocian planes de acción, se debe monitorear el juego y adaptar las acciones en base a lo que van haciendo sus compañeros.

Instrumentos utilizados para evaluar el juego

Dado que se pretende estudiar la relación entre el juego dramático y el desarrollo de la AR, es importante observar de qué forma mide cada estudio este constructo. Los instrumentos que se utilizan en los estudios analizados para evaluar el juego de los participantes son diversos, los estudios 1, 3 y 6 utilizan la observación del juego dramático y tanto el estudio 1 como el 3 utilizan la escala Smilansky para su evaluación (Smilansky & Shefatya, 1990). Los estudios 2 y 6 valoran la madurez del juego con una adaptación del test pretend play (Lewis & Boucher, 1997; Vandennplas-Holper & Deleau, 2004). El estudio 4 se interesa por el componente de fantasía en el juego y lo valora mediante cuestionarios propuestos tanto a los maestros como a los niños (Gilpin, 2009; Singer & Singer, 1981; Taylor & Carlson, 1997). El estudio 5 se interesa en la capacidad de simulación y la valora a partir de los test Pretend-reality (Flavell, Flavell & Green, 1987; Frye, Zelazo & Palfai, 1995) y Pretend actions (Overton & Jackson, 1973), el 7 también evalúa la capacidad de simulación pero para esto utiliza únicamente la tarea de pantomima de Overton y Jackson (1973), otro aspecto que evalúa este estudio son las competencias sociales en el juego y para esto utiliza el Penn Peer Interaction Scale children (Fantuzzo et al., 1995). A pesar de que todos estudian el juego en relación con

el desarrollo de la AR o FE, todos lo estudian empleando metodología diferente y no todos consideran un aspecto tan relevante como es la calidad del juego.

Influencia del juego dramático en el desarrollo de la autorregulación

Todos los estudios revisados reportan que involucrarse en juegos de simulación con determinadas características está directamente relacionado con el desarrollo de la AR o con algún aspecto de las FE. Sin embargo, no se pudo llegar a resultados concluyentes acerca de la dirección causal de dicha relación -si es el juego maduro el que favorece el desarrollo de la AR o es el alcanzar determinado nivel en cuanto a la AR o en las FE las que favorecen la adquisición de determinados tipos de juego-. Los estudios 1, 2, 3 y 7 exploran el rol del juego de simulación en el desarrollo de la AR, los estudios 4 y 5 exploran el rol del juego en el desarrollo de algún aspecto de las FE, mientras que el estudio 6 explora el rol de las FE -particularmente control inhibitorio- en el desarrollo del juego simbólico. En los estudios 3, 5 y 6 se explicita que, si bien puede establecerse una clara relación entre estos constructos, una de las limitaciones de estos estudios radica justamente en que la direccionalidad de esta no puede asegurarse. Únicamente en el estudio 4 se examina la direccionalidad de esta relación y concluye que el juego con orientación a la fantasía es una de las actividades que favorece el desarrollo de las FE.

Uno de los estudios -2- plantea que el juego de simulación promueve el desarrollo de la creatividad, y ésta favorece la capacidad de planificar, de resolver problemas y la AR

en actividades subsiguientes.

Otro de los estudios -3- distingue entre AR emocional y cognitiva, observando que el juego dramático, luego de que alcanza determinado nivel, está relacionado con ambas, influenciándolas positivamente.

Por último, el estudio 5, menciona que el juego dramático, al contribuir al desarrollo del pensamiento simbólico, ayuda al niño a distanciarse de estímulos irrelevantes para la situación planteada, con lo que se fortalece la AR. Los niños a través de este tipo de juego aprenden a pensar de manera más flexible y reflexiva, habilidad necesaria para la regulación cognitiva y emocional.

Las características del juego ligadas al desarrollo de la autorregulación

Al hablar de juego en relación con el desarrollo de las FE o de la AR, parece haber consenso en que no todo tipo de juego lo promueve. Los estudios que evalúan la calidad o el grado de madurez del juego son el 1, 2 y 3, llegando a concluir que solamente con un juego dramático complejo o maduro se logra favorecer el desarrollo.

En el estudio 3, se considera que el juego es de alta calidad cuando el niño puede representar un personaje elaborado durante todo el episodio de juego, cuando es capaz de utilizar sustitución de objetos, de describir verbalmente acciones o situaciones, cuando hay interacciones, ya sea a través de palabras o acciones, dentro de la situación de juego -con pares o adultos- y cuando se observa metacomunicación, que se refiere a la capacidad de entrar y salir del juego, por ejemplo cuando se necesita asignar roles o discutir acerca del curso del juego. También se menciona en este estudio que el juego de

simulación requiere que los niños coordinen sus metas, negocien planes, hagan un constante monitoreo del progreso del juego y lo que los demás niños hacen para adaptar sus acciones a la situación que se esté dando.

En el estudio 4 se menciona la calidad del juego para referirse a qué tan involucrado está el niño en el juego. Y considera muy importante el componente de fantasía de los juegos de simulación -siendo éste uno de los aspectos del juego que da cuenta de su maduración- percibiéndose una relación directa con el desarrollo de algunas FE -memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva-. El estudio 5 también hace referencia a los elementos de fantasía que incluyen algunos niños en sus juegos. También se plantea en éstas investigaciones que más allá del estímulo que reciban los niños para lograr este tipo de juego, también influyen sus características personales, ya que algunos niños desarrollan más fácilmente escenarios fantásticos y otros juegan en escenarios más realistas.

En los estudios 1, 3 y 6 si bien no se habla de fantasía, se hace referencia al componente de imaginación del juego dramático, gracias al cual los niños perciben la situación actual, pero simulan que existe una realidad diferente, pudiendo discriminar ambas situaciones -real e imaginaria-, y logran modificar la identidad y el significado de los objetos o situaciones.

Los estudios 2 y 7 no mencionan el papel de la fantasía en el juego.

Sobre la direccionalidad de la relación entre juego y autorregulación

Para el análisis de la direccionalidad de las relaciones entre juego y AR se analizó

el tipo de evidencia aportada.

Los estudios 1, 2, 3, 5 y 6 si bien muestran una asociación consistente entre juego y AR, no permiten testear su direccionalidad, ya que aportan evidencia correlacional.

En el estudio 1 se plantea que los resultados de la investigación son consistentes con la teoría de Vygotsky en cuanto a la importancia del juego sociodramático en el desarrollo de la autorregulación, y agregan que incluso los niños impulsivos -que tienen menos desarrollada su capacidad de autorregulación- se benefician enormemente de estas situaciones de juego.

El estudio 2 plantea que el uso de los juegos dramáticos como estrategia mejora la forma en que los niños resuelven problemas, además de que promueve la planificación y la AR. En el juego los niños están constantemente focalizando su atención, seleccionando entre posibles formas de actuar, inhibiendo conductas que no son adecuadas, planificando, respondiendo a demandas sociales, resolviendo problemas, entre otras acciones. Por esto se puede ver al juego como una actividad que brinda al niño variadas oportunidades para practicar y adquirir la AR.

El estudio 3 encuentra que la calidad del juego está fuertemente relacionada a la AR cognitiva y también está asociada, aunque en menor medida, a la AR emocional, enfatizando que no todo tipo de juego promueve el desarrollo, la calidad de este es un aspecto destacado. En este sentido Bodrova et al., (2013) también elaboran una respuesta al artículo de Lillard et al. (2013), donde plantean que para poder estudiar la relación que existe entre el juego de simulación y el desarrollo es fundamental

poder diferenciar entre juego maduro e inmaduro dado que no todo tipo de juego promueve desarrollo. Consideran estas autoras que es en este punto donde fallan algunos estudios y aportan herramientas para poder juzgar la calidad de juego de simulación del niño.

En los estudios 5 y 6 también se encuentra relación entre el juego simbólico, tanto bajo condiciones estructuradas como espontáneas -que implica capacidad de simulación y habilidad para manejar representaciones duales- y el desarrollo de las FE, de acuerdo con el estudio 6 esta relación se da con el control inhibitorio particularmente.

Dos de los estudios revisados, el 4 y el 7, van más allá del estudio de la asociación entre juego y AR, apuntando al tema de la direccionalidad. Los resultados del estudio 4 son compatibles con la hipótesis de equifinalidad. El grupo de niños involucrado en juego dramático de tipo fantástico tuvo mayores mejoras en las FE que el grupo de niños en los que se intervino con propuestas de juego no imaginativo o el grupo control donde no se intervino. De este modo, concluye que involucrar a los niños en juegos de este tipo es una de las formas en las que podemos influir directamente en el desarrollo de las FE, y si bien hay otros modos de influir en este desarrollo, el juego dramático de tipo fantástico es altamente favorable. En este sentido, la hipótesis causal y la de equifinalidad no resultan excluyentes, pues como plantean Nicolopoulou & Ilgaz (2013), la equifinalidad también es un tipo de relación causal en tanto que el juego es uno de los factores que promueve el desarrollo de las FE aunque no sea el único. En la misma dirección, Kroll (2016) plantea que hay varias

categorías de acciones que influyen en el desarrollo de la AR. El juego es una de ellas, y tiene especial relevancia, pero también se destacan las rutinas, el currículum y algunos aspectos del medioambiente. En cuanto al comportamiento de los niños en clase, este autor hace una distinción interesante entre aquellos niños que están desarrollando la AR y aquellos que simplemente son dóciles. En ambos casos el niño “se porta bien”, pero es trabajo del docente notar si la regulación se da en un plano interno -que sería la AR- o en un plano externo, sólo cuando alguien le pide al niño que se comporte de determinada manera -con docilidad-. Es haciendo esta diferenciación que el docente puede ayudar al niño a desarrollar la AR y el juego es la herramienta privilegiada. Díaz, Neal & Amaya-Williams, (2003) van más allá y plantean que es importante también diferenciar entre autocontrol y AR, siendo que cuando el niño pone en práctica el autocontrol está cumpliendo una orden o un pedido en ausencia del adulto -responde a una orden de un tutor internalizado-, por lo que en este caso también la regulación se estaría dando desde un plano externo aunque el adulto no esté presente, sin embargo cuando el niño logra la AR, su conducta sigue un plan de acción formulado por sí mismo. El autocontrol sería entonces un paso previo al logro de la AR. Proponen los autores que la regulación de la conducta es en una primera instancia un fenómeno interpersonal y destacan la importancia de la interacción con los adultos en el desarrollo de la AR.

En el estudio 7, cuya modalidad es de intervención, se encontró que la actividad de crear historias y actuarlas mejora la habilidad de simulación y favorece el desarrollo de la AR, específicamente en lo que refiere a la

inhibición. Para este estudio se tomaron 13 clases de nivel preescolar, se intervino en 6 de ellas y se tomaron las 7 restantes como grupo de control. La intervención consistió en introducir actividades durante todo el año en las cuales los niños debían crear historias, contarlas y actuarlas en subgrupos -cada niño elaboró voluntariamente al menos una historia-. Se evaluó al grupo pre y postest para llegar al resultado de que tanto la comprensión de la narrativa, como la habilidad de simulación y la inhibición -en lo que respecta a la AR- tuvieron mayores mejoras en los grupos en los que se intervino que en los de control. Con lo que el resultado de este estudio coincide con el del estudio 4 en cuanto a la hipótesis de equifinalidad.

Nicolopoulou et al. (2015) en el estudio 7 también plantean que el juego requiere y a la vez promueve la AR.

Discusión

El objetivo de este trabajo fue revisar la evidencia disponible sobre las relaciones entre juego dramático y autorregulación y especialmente sobre la direccionalidad de esta relación en la edad preescolar, cuando el juego dramático es la actividad rectora del desarrollo. Para ello tomamos como punto de partida la categorización de Smith (2010) sobre las funcionalidades evolutivas del juego y la revisión de Lillard, et. al (2013). Seis de los siete estudios que integran nuestra revisión no fueron reportados en el trabajo de Lillard et. al (2013).

Se ha afirmado que el juego ayuda a los niños a subordinar sus deseos a las reglas sociales, a cooperar voluntariamente con otros y a entablar un comportamiento social apropiado en cada situación. El juego

dramático o juego de roles contribuye en la adquisición de competencias sociales, incluyendo la AR y la capacidad de manejar las emociones (Bodrova et al., 2013; Elías & Berk, 2002; Elkonin, 1980; Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk & Singer, 2009; Karpov, 2005; Paley, 1990; Vygotski, 1996; 2000). A partir de los resultados de los estudios revisados podemos concluir que el involucrarse en situaciones de juego dramático se vincula con el desarrollo de la AR o las FE, necesarias para una inserción exitosa en el ciclo de educación primaria y para la vida en general. A pesar de ello no estamos en condiciones de determinar si es el juego lo que conduce a formas más maduras de AR, o si, por el contrario, una AR más desarrollada lleva a formas más maduras de juego. También es posible pensar que las relaciones sean de influencia mutua, más que de influencia unidireccional de uno a otro. En este sentido Foley (2017) plantea que “La etapa del juego simbólico es el punto más alto durante el cual, el juego y la regulación se vuelven mutuamente interdependientes, una promueve a la otra.” (p. 245) En su revisión de la investigación muestra cómo favoreciendo el desarrollo de uno de estos procesos, influenciamos el desarrollo del otro, con lo que esta relación podría ir en ambas direcciones.

Un aspecto poco atendido en la literatura revisada es el de la calidad del juego, en términos del grado en el que los niños se comprometen en situaciones de juego maduro. Smirnova y Gudareva (2015) plantean que, con las actuales situaciones imaginarias poco desarrolladas y los roles y reglas pobremente especificados, este juego “inmaduro” no concuerda con el tipo de juego que Vygotsky y sus seguidores

identificaron como una fuente de desarrollo. En el estudio que llevaron a cabo observaron que muy pocos niños alcanzan formas maduras de juego, y que esto se está dando principalmente en niños de seis años o más, ya finalizando la edad preescolar. También observaron que al juego en educación preescolar se le está dando un valor casi exclusivamente didáctico, se utiliza el juego como herramienta para enseñar habilidades y conceptos, siendo que ésta no sería la función principal del juego, sino que lo realmente significativo es lo que el juego puede aportar al desarrollo y a la formación de la personalidad del niño. “En su juego, los niños aprenden a controlarse y evaluarse a sí mismos, a entender qué están haciendo y -probablemente lo más importante- a querer actuar correctamente... hace a su comportamiento consciente y voluntario.” (Smirnova & Gudareva, 2015, p.18). En este mismo sentido, Bredekamp (2005) plantea que se necesita de la intervención del adulto o de pares más capaces para lograr un tipo de juego maduro que involucre situaciones imaginarias, roles, reglas y que esté mediado por interacciones lingüísticas prolongadas.

Limitaciones

Las principales limitaciones de este estudio fueron: el número de estudios empíricos encontrados y la dificultad en comparar estos estudios debido a la diversidad en la forma de abordar los constructos de interés. A pesar de que en todos los estudios se trabaja con el juego como herramienta para promover desarrollo, no todos se interesan en los mismos aspectos del juego, por ejemplo, no todos se interesan por la madurez del juego. Una limitación adicional refiere al tipo de

diseño bajo el que se estudian las relaciones entre juego y AR, que en su mayor parte fueron correlacionales, lo que no permite responder preguntas sobre la influencia causal entre ambos.

Direcciones futuras

A partir de los estudios analizados se obtuvo evidencia, fundamentalmente correlacional sobre las relaciones entre juego y AR/FE. Por ello se plantea la necesidad de estudios que avancen en el análisis de la direccionalidad de la relación entre ambos constructos; o, lo que es equivalente, si conseguir avances en el desarrollo de la AR de forma no lúdica impacta en la calidad de juego. Si al influir en el desarrollo de la AR/FE, también influimos en la forma en que el niño juega, la relación sería causal en ambos sentidos y si el juego no sufre modificaciones, quedaría demostrado que la relación es causal sólo en un sentido -que el juego influye en el desarrollo de la AR/FE pero no viceversa-. La investigación futura debería atender este aspecto para poder tener un mayor entendimiento de lo que implica la relación entre el juego dramático maduro y el desarrollo de la AR.

Dilucidar la direccionalidad de la relación entre juego y AR, permitirá avanzar en formas adecuadas de intervención en situaciones educativas. Si se logra mostrar que el juego dramático promueve el desarrollo de la AR/FE, sería razonable tender al diseño de intervenciones que promuevan el desarrollo de la AR a través del juego. Estas intervenciones podrían enfocarse en la promoción de patrones de juego maduro.

Si bien el foco de nuestra revisión no eran las intervenciones adultas, algunos de los estudios revisados se enfocaron en situaciones de juego en el aula -1, 3, 4 y 7-, y describen al adulto como un actor presente en el juego, e interviniendo cuando se plantea un conflicto que los niños no pueden solucionar por sí mismos o para aportar al desarrollo del juego. Sería importante, en vista de un futuro análisis, estudiar en profundidad el papel de los adultos referentes y de los pares tanto en la evolución del juego como en el desarrollo de la AR/FE, ya que la literatura previa ha mostrado que juegan un rol relevante en su desarrollo (Bernier, et al., 2011; Bibok, et. al, 2009; Hughes, 2013; Moriguchi, 2014).

Referencias

- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., & Matte-Gagné, C. (2011). *Social factors in the development of early executive functioning: a closer look at the caregiving environment. Developmental Science, 15(1), 12-24.* doi:10.1111/j.1467-7687.2011.01093.x
- Bibok, M. B., Carpendale, J. I. M., & Müller, U. (2009). *Parental scaffolding and the development of executive function. New Directions for Child and Adolescent Development, 2009(123), 17-34.* doi:10.1002/cd.233
- Blair, C. & Raver, C. (2015). School

- readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annu. Rev. Psychol.*, 66, 711 – 731. Doi: 10.1146/annurev-psych-010814-015221
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369. Doi: 10.1080/13502930802291777
- Bodrova, E. & Leong, D. (2004). Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. México: Pearson educación de México.
- Bodrova, E., Leong, D., & Akhutina, T. V. (2011). When everything new is well-forgotten old: Vygotsky/Luria insights in the development of executive functions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (133), 11–28. <https://doi.org/10.1002/cd>
- Bodrova, E., Germeroth, C. & Leong, D. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of play*, 6(1), 111 – 123.
- Bredenkamp, S. (2005). Play and school readiness. *Educational perspectives*, 38(1), 18 – 26.
- Canet-Juric, L., Introzzi, I., Andrés, M. & Stelzer, F. (2016). La contribución de las funciones ejecutivas a la autorregulación. *Cuadernos de neuropsicología*, 10(2), 106 – 128.
- Carlson, S. (2005) Developmentally Sensitive Measures of Executive Function in Preschool Children, *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616, Doi: 10.1207/s15326942dn2802_3
- Carlson, S., White, R. & Davis-Unger, A. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive development*, 1 – 16. Doi: 10.1016/j.cogdev.2013.09.001
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annu Rev Psychol.* 64, 135 – 168. Doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. *Executive Function in Preschool-Age Children: Integrating Measurement, Neurodevelopment, and Translational Research.*, 11–43. <https://doi.org/10.1037/14797-002>
- Díaz, R., Neal, C & Amaya-Williams, M. (1998). Orígenes sociales de la autorregulación. En *Vygotsky y la educación*. (p. 153-185). Buenos Aires. Aique Grupo Editor S.A.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Elias, C. & Berk, L. (2002). Self-regulation in young children: is there a role for sociodramatic play? *Early*

- childhood research quarterly*, 17, 216 – 238.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Fantuzzo, J. W., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P., Canning, S., & Debnam, D. (1995). Assessment of play interaction behaviors in young low-income children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 105–120. [http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90028-4](http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006(95)90028-4)
- Fernyhough, C. (2010). Vygotsky, Luria, and the Social Brain. In G. I. B. Sokol, U. Müller, J. Carpendale, A. Young (Ed.), *Self- and Social-Regulation: Exploring the Relations between Social Interaction, Social Cognition, and the Development of Executive Functions* (pp. 56–79). Durham University.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1987). Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions. *Developmental Psychology*, 23, 816–822.
- Foley, G. (2017). Play as regulation: promoting self-regulation through play. *Topics in language disorders*, 37(3), 241 – 258.
- Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development*, 10, 483–527.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gilpin, A. T. (2009). Mechanisms for overcoming reality status biases. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2015). How play creates the zone of proximal development. En Robson S, Flannery S. editors. *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (p. 31-42) Nueva York: Routledge.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool. Presenting the evidence*. New York; Oxford: Oxford University Press.
- Hughes, C. (2013). Executive Function. Development, individual differences, and clinical insights. In *Neural Circuit Development and Function in the Healthy and Diseased Brain* (Vol. #volume#, pp. 429–445). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397267-5.00062-5>
- Karpov, Y. V. (2005). *The Neo-Vygotskian Approach to Child Development*. New York: Cambridge University Press.
- Kelly, R. & Hammond, S. (2011). The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian journal of early childhood*, 36(2), 21 – 27.
- Kroll, L. (2016). Early childhood curriculum development: the role of play in the

- building self-regulatory capacity in young children. *Early child development and care*, 1 – 15, doi: 10.1080/03004430.2016.1223063.
- Lewis, V., & Boucher, J. (1997). *The test of pretend play*. London: The Psychological Corporation.
- Lillard, A., Lerner, M., Hopkins, E., Dore, R., Smith, E. & Palmquist, C. (2013). The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological bulletin*, 139(1), p. 1 – 34.
- Lipina, S. & Segretin, M. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. *Psicología Educativa*, 21, 107 – 116. Doi:10.1016/j.pse.2015.08.003.
- Miyake, a, Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, a H., Howerter, a, & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moriguchi, Y. (2014). The early development of executive function and its relation to social interaction: a brief review. *Frontiers in Psychology*, 5(April), 388. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00388>
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky and Beyond. *Human development*, 36(1), 1 – 23.
- Nicolopoulou, A. & Ilgaz, H. (2013). What do we know about pretend play and narrative development? A response to Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith and Palmquist on “The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence”. *American journal of play*, 6(1), 55 – 81.
- Nicolopoulou, A., Schnabel Cortina, K., Ilgaz, H., Brockmeyer Cates, C. & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy and social competence. *Early childhood research quarterly*, 147 – 162. Doi:10.1016/j.ecresq.2015.01.006
- Nigg, J. (2016). Annual research review: on the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 1 – 23. Doi:10.1111/jcpp.12675.
- Overton, W. F., & Jackson, J. P. (1973). The representation of imagined objects in action sequences: A developmental study. *ChildDevelopment*, 44, 309–314.
- Paley, V. G. (1990). *The boy who would be a helicopter: The uses of storytelling in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1981). *Television, imagination, and aggression: A study of preschoolers*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Slot, P., Mulder, H., Verhagen, J. & Leseman, P. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: relations with

- executive functions and quality of play. *Infant and child development*, 1 – 21. Doi:10.1002/icd.2038.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socioemotional and academic development in young children. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.
- Smirnova, E. & Gudareva, O. (2015). Play and intentionality among today's preschoolers. *Journal of Russian and East European Psychology*, 52(4), 1 - 20. Doi:10.1080/10610405.2015.1184891.
- Smith, P. (2010). Pretend play: theories and functions. En *Children and play*. United Kingdom: John Wiley & Sons, Ltd, Publication
- Taylor, M., & Carlson, S. M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 68, 436–455.
- Thibodeau, R., Gilpin, A., Brown, M. & Meyer, B. (2016). The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of experimental child psychology*, 120 – 138. Doi:10.1016/j.jecp.2016.01.001
- Vandenplas-Holper, C., & Deleau, M. (2004). L'observation du Jeu de Faire-Semblant, OJFS. Partial manuscript. Louvain-la-Neuve: Catholic University of Louvain.
- Vieillevoys, S. & Nader-Grosbois, N. (2008). Self – regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. *Research in developmental disabilities*, 29, 256 – 272. Doi:10.1016/j.ridd.2007.05.003
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas IV: Psicología infantil*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Vygotsky, L. S. (2005). Apendix. *Journal of Russian and East European psychology*, 43(2), 90 – 97.
- Whitebread, D. & Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado*, 16(1), 15 – 34.
- Zaporozhets, A. V. (1980) La importancia de las primeras etapas de la niñez en la formación de la personalidad infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 3(11), 69 – 75.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., ... Carlson, S. M. (2003). The Development of Executive Function in Early Childhood, 68(3).
- Zelazo, P., Hongwanishkul, D., Happaney, K. & Lee, W. (2005). Assessment of hot and cool executive function in young children: age-related changes and individual differences. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 617-644.

Aprendizaje universitario en contexto de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio)

University learning in the context ASPO (Social, Preventive and Compulsory Isolation)

Natalia Soledad Petric*

Resumen

El artículo presenta una aproximación descriptiva a la experiencia estudiantil de aprendizaje universitario en contexto de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) debido a la pandemia por Covid-19. Para la misma, se confeccionó un formulario Google con preguntas -abiertas y cerradas- que se envió vía correo electrónico a los estudiantes de todas las carreras de la Facultad Teresa de Ávila UCA, Sede Paraná durante el mes de junio del corriente año. Fue respondido de manera voluntaria por 152 estudiantes de carreras correspondientes al Departamento Humanidades.

Se exponen una descripción general de los estudiantes que respondieron el cuestionario; los recursos con que cuentan para el cursado; el uso de la plataforma virtual EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje) y la experiencia de aprendizaje durante el ASPO. Esta última se categorizó según el aprendizaje de recursos tecnológicos, vinculares, autoorganización y autogestión. Además, se mencionan las dificultades con

las que se encontraron, tales como cambios en las rutinas y cotidianidad, relaciones con los docentes, el ser ingresante, la comunicación mediada por la tecnología y las habilidades digitales. Por último, los apoyos con los que cuentan y las demandas o necesidades para poder continuar con el cursado de manera no presencial.

Palabras claves: Aprendizaje universitario, Aislamiento social preventivo y obligatorio, Experiencia estudiantil

Abstract

This article presents a descriptive approach to the student experience of university learning in the context of ASPO (Preventive and Mandatory Social Isolation) due to the Covid-19 pandemic. For this, a Google form was made with questions -open and closed- that was sent via email to students of all careers of the Teresa de Ávila UCA Faculty, Paraná Headquarters during the month of June of this year. It was answered voluntarily

*Pontificia Universidad Católica Argentina Sede Paraná. Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social. Mail de contacto: nataliapetric@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.16.32.2020.p104-118>

Fecha de recepción: 19 de mayo de 2019 - Fecha de Aceptación: 11 de noviembre de 2019

by 152 students from careers corresponding to the Humanities Department.

It presents a general description of the students who answered the questionnaire, the resources they have for the course, the use of the virtual platform EVA (Virtual Learning Environments) and the learning experience during the ASPO. The latter was categorized according to the learning of technological, bonding, self-organization and self-management resources. In addition, the difficulties they encountered are mentioned, such as changes in routines and daily life, relationships with teachers, being a newcomer, communication mediated by technology and digital skills and finally, the support they have and the demands or needs to be able to continue with the course in a remote manner.

Keywords: University learning, Preventive and compulsory social isolation, Student experience

Introducción

El presente artículo contiene la descripción de la información obtenida a partir del relevamiento acerca de la experiencia de aprendizaje universitario en contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) debido a la pandemia por Covid-19, decretada por el gobierno nacional en el mes de marzo de 2020.

Esta situación se presentó como una ruptura en la cotidianeidad de todos los habitantes a nivel mundial y particularmente en el contexto argentino.

El contexto universitario no quedó ajeno a esta circunstancia. En este sentido el informe Unesco - Iesalc 2020 detalla que la pandemia está afectando en Latinoamérica

a unos 23,4 millones de estudiantes universitarios y uno de los impactos a corto plazo que se registra en el caso de los alumnos es la reorganización de su vida cotidiana para ajustarse a una situación de confinamiento. "Inevitablemente, la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior tendrán un costo" (Unesco, 2020, pag. 16)

Es por ello que se consideró de suma relevancia conocer la experiencia de los estudiantes universitarios ya que, al ser una vivencia sin precedentes, se constituye en sí misma en un objeto de estudio que amerita ser profundizado, para así generar dispositivos académicos e institucionales que coadyuven con mejoras en la calidad de los procesos de aprendizaje.

Los objetivos de esta investigación fueron, describir los recursos con que cuentan los estudiantes para el cursado virtual; indagar acerca del uso de la plataforma virtual EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje); y caracterizar las experiencias de aprendizaje de estudiantes universitarios en contexto de ASPO.

En este sentido se clarifica que EVA es el entorno virtual de aprendizaje que utiliza la Universidad Católica Argentina; similar a Moodle, aunque éste es un programa de código abierto. Este entorno virtual permite el uso de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica de manera que el estudiante pueda llevar a cabo las tareas de aprendizaje tales como comunicarse, leer documentos, realizar ejercicios, formular preguntas al docente, trabajar en equipo, etc. Todo ello de forma online, sin que medie una interacción física entre docentes y estudiantes (Area y Adell,

2009).

La particularidad de su uso en el contexto de la UCA es que con anterioridad al ASPO, EVA era una herramienta complementaria al dictado de clases presencial, y a partir del ASPO, se convirtió en el recurso primordial y central para poder dar cumplimiento a la tarea educativa.

En este sentido se puede inferir que estos cambios en las modalidades de enseñanza y aprendizaje pueden generar reestructuraciones, acomodaciones, adaptaciones en las experiencias de aprendizaje de los y las estudiantes.

Indagar acerca de la experiencia estudiantil nos posiciona desde una perspectiva teórica y metodológica, que según Carli (2012) permite "... comprender los procesos nodales del devenir institucional, los procesos de identificación intra e intergeneracional y las dinámicas de la producción, trasmisión y apropiación del conocimiento en la universidad" (p. 24). Implica atender a las prácticas de los sujetos y sus reflexiones, y poner en cuestión una "mirada generalista" (Carli, 2012) para conocer los modos en que los estudiantes transitan la vida universitaria.

Metodología

Muchas universidades durante este tiempo construyeron diferentes formas de relevar la experiencia de estudiantes (Gandulfo, Alegre y Domínguez, 2020; Lozano-Díaz, Fernández-Prados, Figueredo Canosa y Martínez Martínez, 2020) y de docentes (De Vincenzi, 2020; Finkelstein, 2020; Federación de docentes de la Universidad, 2020).

Con este objetivo se confeccionó un

formulario ad hoc en Google con preguntas -abiertas y cerradas- que se envió vía correo electrónico a los estudiantes de todas las carreras de la Facultad Teresa de Ávila UCA Sede Paraná durante el mes de junio del corriente año.

El cuestionario, se estructuró en cinco secciones, las cuatro primeras con opciones cerradas de elección: a) Datos generales -sexo, carrera, año de cursado-; b) Recursos tecnológicos -tipos, uso de los dispositivos, conexión a Internet, uso de plataformas, autocalificación de su uso-; c) Modalidad de estudio; d) Uso de EVA -frecuencia, dificultades, aspectos positivos y negativos, comunicación con docentes, antecedentes en su utilización- y uso de la biblioteca virtual y e) Experiencias de aprendizaje en cuarentena: preguntas abiertas acerca de los aprendizajes en este contexto, de las dificultades que se les presentaron y a los apoyos obtenidos y solicitados.

Al no haber precedentes de estudio en el contexto estudiado, se constituye el estudio, en exploratorio y descriptivo.

El cuestionario fue respondido de manera voluntaria, por 152 estudiantes de carreras correspondientes al Departamento Humanidades, quedando la muestra conformada de la siguiente manera:

Respecto del sexo de los estudiantes que respondieron el cuestionario, el 92% es de femenino.

Con relación a la carrera de pertenencia en porcentajes similares, los participantes cursan la Licenciatura en Psicopedagogía (36,8 %) y la Licenciatura en Psicología (36,2%), en tercer lugar (21%) fueron estudiantes de la Tecnicatura en Bibliotecología y por último (5,9%) del Profesorado en Educación Superior.

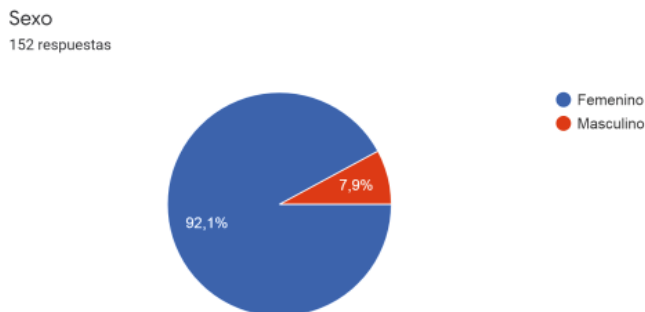


Figura 1. Distribución de estudiantes por sexo

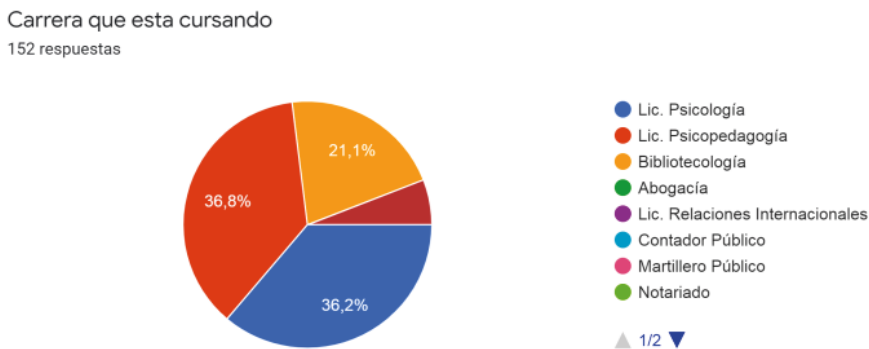


Figura 2. Distribución de estudiantes por carrera de pertenencia

La mayoría de los estudiantes que respondieron el cuestionario (36,2%) cursan el primer año; el 28,3% cursa el tercer año; el 27% cursa segundo año; y entre un 6,6 % y un 2% pertenecen al cuarto y quinto año respectivamente.

El análisis de las preguntas cerradas se realizó a partir de estadística descriptiva básica -frecuencias y porcentajes- y el análisis de las preguntas abiertas se planteó desde la conformación de categorías de

análisis generales, bajo el criterio de maximización de similitudes.

Resultados

A continuación, se describen los resultados, organizados en tres secciones:

1. Recursos para el cursado.
2. Uso de EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje).

Año que actualmente estas cursando (Si cursas más de un año, consigná el que tenga mayor carga de materias)

152 respuestas

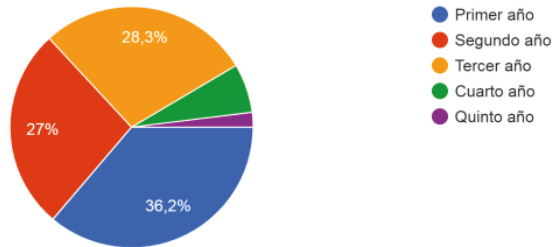


Figura 3. Distribución de estudiantes por año de cursado

En la actualidad: ¿contás con algún dispositivo tecnológico para poder ingresar a las aulas virtuales?

152 respuestas

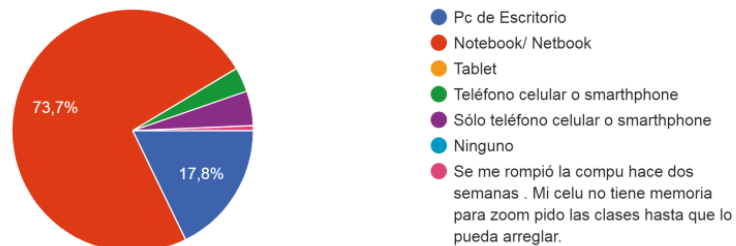


Figura 4. Distribución de acceso a dispositivos tecnológicos

3. Acerca de la experiencia de aprendizaje durante el ASPO.

1. Recursos materiales para el cursado

Respecto de los recursos materiales -principalmente dispositivos tecnológicos y conectividad- para que el cursado sea factible, se encontró que el 73% cuenta con Notebook/Netbook, un 17,8% cuenta con PC, y el resto cuenta con teléfono celular.

Respecto de la pregunta acerca de si estos dispositivos son de uso individual o compartido, los porcentajes son similares para quienes debe compartir (46,7%), como para quienes tienen uso exclusivo (53,3%). Este aspecto es importante en cuanto la disponibilidad de recursos, se relaciona con el tiempo del que disponen los estudiantes para estar conectados exclusivamente a sus clases y demás actividades académicas.

Además de los dispositivos, es

Estos dispositivos ¿ Los compartís con alguien más?

152 respuestas

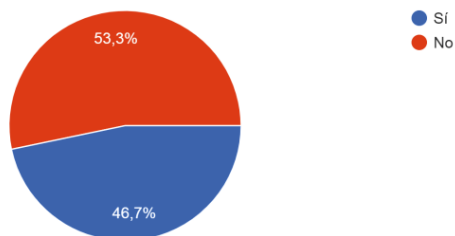


Figura 5. Distribución respecto de si comparten o no los dispositivos tecnológicos

En la actualidad ¿ Contas con conexión a internet?

152 respuestas



Figura 6. Distribución respecto al tipo de conectividad a Internet

necesario contar con conexión a Internet para poder acceder a clases. La mayoría (54,6%) cuenta con conexión WiFi de su hogar y el 43,4% cuenta con datos móviles más conexión WiFi. Sólo un 2% cuenta únicamente con datos del celular.

El escaso porcentaje de estudiantes que solo cuentan con datos móviles del celular posiciona al grupo indagado positivamente respecto de enorme brecha digital entre países y dentro de cada país

respecto de la posibilidad de tener acceso a Internet, aunque en Argentina las tasas de líneas móviles son extremadamente elevadas y superan, en muchos casos, la cifra de una línea por persona (Unesco, 2020).

A la indagación acerca de los recursos tecnológicos más utilizados en este tiempo de ASPO, los estudiantes respondieron que la plataforma más utilizada es Whatsapp, lo sigue EVA, luego el Correo electrónico, Instagram y, por último, pero con uso

¿Has usado o tienes acceso a estos recursos tecnológicos?

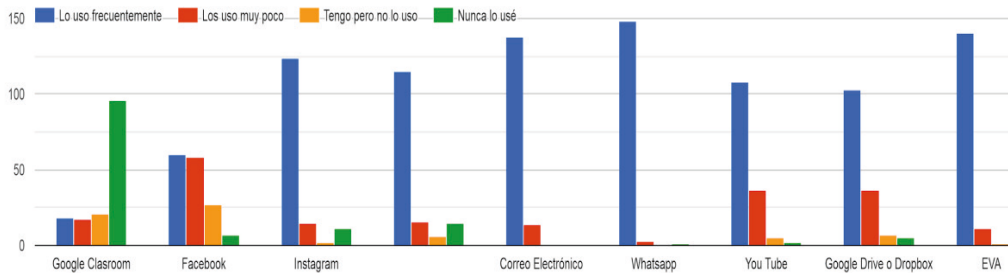


Figura 7. Distribución respecto del uso de recursos tecnológicos

¿Cuál considera que es tu manejo frente al uso de plataformas y aplicaciones tecnológicas utilizadas en el aprendizaje?

152 respuestas

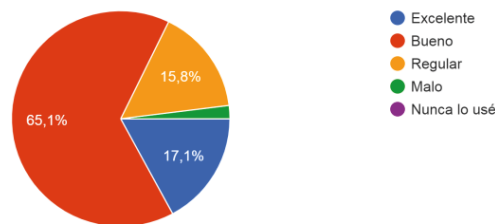


Figura 8. Distribución del grado de experticia en el uso de recursos tecnológicos

frecuente ZOOM, Meet. La plataforma menos utilizada es Google Classroom.

Respecto del grado de experticia en el uso de las mencionadas plataformas, los estudiantes expresaron que el manejo es “Bueno” (65,1%), “Excelente” (17,1%) y en tercer lugar un uso “Regular” 15,8%. Este aspecto destaca las habilidades digitales de los y las estudiantes (Caragliano, 2015).

Respecto de la modalidad de estudio, el 62,5% estudia solo y solo un 29,6% en conexión con otros compañeros.

Interesante aspecto para intervenir psicoeducativamente, estimulando la “no pérdida” del capital social virtual o capital social online (Nguyen, Dao, Phung, Venkatesh y Berk, 2013).

2. Uso de EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje)

Con relación al uso de la plataforma propia de la Universidad (EVA), los estudiantes manifestaron no tener dificultades

Frente al cursado virtual ¿Cómo estudias?

152 respuestas



Figura 9. Distribución respecto de la modalidad de estudio

¿Haz podido matricularte en EVA a todas materias que estas inscripto?

152 respuestas

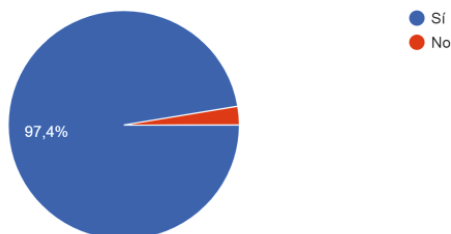


Figura 10. Distribución respecto de dificultades de matriculación en EVA

con la matriculación en las aulas y materias cursadas:

Respecto del uso de la plataforma, un 67,8% manifiesta no haber tenido dificultades y un 20,4% expresa haber tenido diferentes inconvenientes especialmente de conectividad y demoras en la posibilidad de matricular por parte de la Facultad.

Además, se consultó si durante la presencialidad, EVA era utilizada en las cátedras. El resultado muy similar entre el porcentaje de los que si la utilizaban (48,7%), como el de los que no utilizaban EVA (51,3%).

Las respuestas acerca de los aspectos

positivos del uso de EVA remiten: al fácil acceso y uso intuitivo; a la organización de las materias -desde la disponibilidad del material de cátedra hasta subir los trabajos prácticos-; a la rapidez en la devolución de calificaciones; al uso exclusivamente académico; y a la economía que permite el contar con el material digital.

Asimismo, los aspectos negativos incluyen: que algunos docentes no saben utilizarla, lo que se presenta como un obstáculo; la falta de notificaciones en los movimientos del aula; dificultades de conectividad; el exceso de material y de horas de cursado virtual y el que la plataforma no guarda trabajos de años anteriores.

Durante el dictado de clases presenciales, ¿en alguna/s cátedras empleaban la plataforma EVA?

152 respuestas

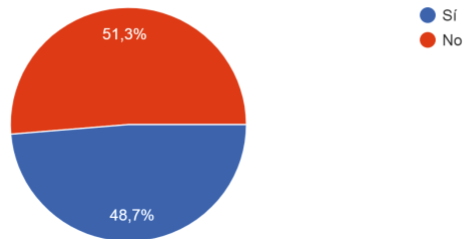


Figura 11. Distribución de uso previo al ASPO de EVA

¿Cómo te resulta la comunicación e intercambio con el docente desde esta plataforma?

152 respuestas

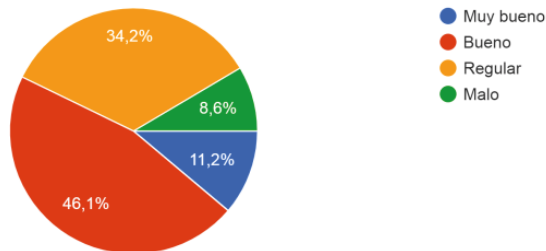


Figura 12. Distribución respecto de la comunicación con docentes a través de EVA

Este aspecto podría comprenderse en el sentido que las cátedras no fueron pensadas originalmente para ser dictadas con modalidad virtual, lo que genera desorganizaciones, escasa selectividad de material y recursos que se plantean como una solución paliativa al contexto emergente (De Vincenzi, 2020), además que las expectativas de los estudiantes son distintas si esperan matricularse, desde el principio, en un curso de educación a distancia o bien en un curso presencial, con todos los elementos sociales y experienciales que acompañan siempre la experiencia presencial (Unesco, 2020).

Ya con respecto a la comunicación con los docentes, mediada por la virtualidad

y la plataforma, los estudiantes manifestaron que fue “Buena” en un 46,1% y “Regular” en un 36,2%.

Como otro recurso de utilidad para el cursado, se consultó sobre el uso de la biblioteca virtual de la universidad, es así que un porcentaje mayoritario expresó no utilizarla (68,4%). Este aspecto deberá ser considerado por la Universidad para ser difundido en su utilización y modos de acceso.

3. Acerca de la experiencia de aprendizaje durante el ASPO

Las experiencias de aprendizaje se

¿Utilizás el recurso de la biblioteca virtual para consultar bibliografía de las diversas materias?

152 respuestas

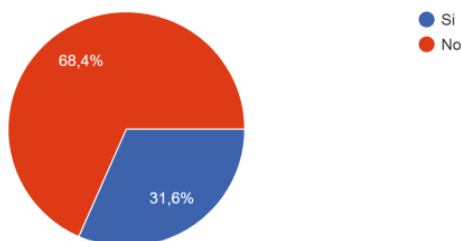


Figura 13. Distribución respecto de la utilización de la biblioteca virtual de la universidad

categorizaron en tres ejes: aprendizajes en contexto o recuperados por los estudiantes; dificultades devenidas; y apoyos actuales y necesitados. A continuación, se expande sobre ellos mediante testimonios representativos de los estudiantes.

Aprendizajes en contexto

Las subcategorías que dan cuenta de estos fueron: el manejo de recursos tecnológicos; nuevos vínculos; autoorganización y autogestión; y valorar la presencialidad.

El aprendizaje acerca del manejo de recursos tecnológicos se manifestó de la siguiente manera:

“Utilización de drive (para presentaciones, o documentos compartidos), utilizar la biblioteca digital más seguido, utilizar diferentes plataformas digitales (EVA, ZOOM)”.

“Usar la plataforma, armar trabajos prácticos por zoom, grabar las clases y armar mis apuntes.”

El aprendizaje de nuevos vínculos, a partir de nuevas maneras de

relacionarse con pares, docentes y familiares:

“Aprendí a concentrarme y estudiar rodeada de otras personas realizando actividades diversas (...) a trabajar de manera virtual con mis compañeros.”

“Más allá de los aprendizajes teóricos referidos a cada materia, remarcaría el hecho de haber desarrollado más la perseverancia y la empatía, la utilización de páginas webs para resolver diferentes actividades de las cátedras realizado infografías o presentaciones.”

Y la autoorganización y autogestión del aprendizaje se expresó de la siguiente manera:

“A familiarizarme más con la tecnología, buscar artículos en la computadora y ser más independiente”.

“Responsabilidad, manejo del tiempo y organización del estudio”.

“Adaptarme a una nueva forma de interactuar en las clases, organizarme de diferente manera en cuanto a los horarios de estudio

y/o actividades, estar más pendiente de los comunicados por parte de la universidad.”

Algunos estudiantes resaltaron el añorar, y así valorar la presencialidad:

“Aprender a valorar la presencialidad y la riqueza del contacto humano.”

Dificultades encontradas

Por parte de los estudiantes durante este período, fueron principalmente las devenidas de: la situación de ASPO; cuestiones docentes; el ser ingresante; la comunicación mediada por la tecnología; y el estudio con principal soporte digital.

Con relación a la situación de ASPO, los estudiantes manifestaron dificultades de concentración, atención, vinculación y adaptación a un nuevo ritmo y contexto:

“Al principio resultó muy difícil compartir mi espacio de estudio con otras personas”.

“Falta de atención ya que no es lo mismo estar en tu casa que en la facultad”.

“Me costó mucho más estudiar que antes ya que al estar toda mi familia a la mañana (cosa que no sucedía en la normalidad), hay muchos distractores en la casa que interrumpen el tiempo de estudio”.

“No saber cómo organizarse y la incertidumbre”.

“Mi mayor dificultad es sostener la atención y concentración (poco entrenada) por mucho tiempo frente a la computadora, me costó sostener el ritmo y perseverancia en el cursado. Me es difícil recibir la clase expositiva sin poder luego retomar dudas o inquietudes debido a la falta de tiempo para tener las lecturas al

día.”

“Que es muy cansador al estar encerrados, que falta la dinámica con pares y profesores, cuesta más aprender de esta manera a mi parecer”.

“Tiempo, para interpretar las unidades de las 8 cursadas. Trabajo. La familia y las tareas del hogar, higiene; se multiplicó en todos los aspectos.”

Otra dificultad señalada fue referida a cuestiones docentes:

“No siento que el personal docente esté capacitado para organizarse en esta plataforma, las formas de evaluación no me parecen correctas para la carrera (multiple choice), los profesores no dan el espacio de aclarar dudas ni podemos saber en qué nos equivocamos.”

“El no compromiso de algunos docentes de facilitarnos el material a tiempo o contestar las dudas acerca de los trabajos que mandan. Y falta de programas en algunas cátedras.”

El ser ingresante, como primera experiencia en este ámbito fue resaltado como dificultad:

“Es mi primer año por lo que no logro entender el mecanismo de la facultad ya que nadie informa con precisión. Y por eso mismo tengo problemas en la organización ya que no tengo experiencia en la vida universitaria.”

“Al ser de primer año creo que también nos cuesta más, ya que necesitamos el día a día en la facu para sentirnos más acompañados por todos y más seguros con toda esta vida universitaria que vamos descubriendo y a la cual nos acostumbramos de a poco.”

“Al principio no entendía nada porque

era algo nuevo para mí, tanto la vida universitaria como las materias y sus temas. No es lo mismo la explicación de 1 hora tras la pantalla, que ocupar todas las horas en una clase presencial. No hay confianza ya que no conozco bien a los profesores y a veces me da vergüenza preguntarles cosas. Yo tuve la suerte de conocer chicos e hice unos amigos, pero muchos no tuvieron esa oportunidad o hicieron el ingreso directo por internet, así que a la hora de hacer grupos puede ser complicado.”

Las dificultades de comunicación mediada por la tecnología fueron señaladas también:

“Otra dificultad del cursado fueron los errores de transmisión de información sobre qué es lo que había que hacer en determinados trabajos prácticos. Las consignas eran muy vagas, lo que dio lugar a contradicciones”.

Dificultades por falta de hábito respecto del estudio básicamente con soporte digital:

“Se me dificultó poder leer todo el material que nos han enviado, ya que muchas veces este no era nítido y debías esforzar mucho la vista para poder leerlo.”

“Aprendo leyendo, me cuesta concentrarme mucho más, las clases son buenas, pero a veces muy pesadas ya que algunas son prácticas y es difícil seguir el hilo a través de zoom. También otras materias que por tema de pandemia no tuvimos casi clases.”

Apoyos actuales y necesitados

Cuando se presentan dificultades

durante el cursado y el estudio, los estudiantes acuden principalmente a sus compañeros, a sus familiares y al área de Orientación de la Facultad. Algunos también cuentan con apoyo terapéutico particular (psicólogo).

Por último, con relación a la consulta acerca de las cuestiones que los estudiantes consideran sería de ayuda para continuar con su proceso de aprendizaje universitario en este contexto de cuarentena, se resaltó la necesidad de flexibilizar evaluaciones, materiales de clase, trabajos solicitados:

“La posibilidad de poder promocionar alguna materia del plan de estudio a través de un trabajo integrador de los contenidos desarrollados y exposición del mismo.”

“Menos exigencia y más contemplación por parte de los profesores e instituciones. Que entiendan las situaciones de cada uno, sean más contemplativos en su justa medida.”

“Que los profesores se adapten a la plataforma y los contenidos en digital. Si no está la bibliografía que usan siempre que la reemplacen por otra en digital. No pedimos menos material o exigencia sino flexibilidad.”

“Que algunos profesores estén más atentos a nuestras necesidades. Que haya mayor comunicación y se reduzca lo más posible las incertidumbres respecto al cursado, trabajos y exámenes.”

Y también la diversificación de estrategias didácticas a la hora del dictado de clases:

“Que las clases no sean solo expositivas y se empleen diferentes recursos virtuales que atiendan a los

diferentes estilos de aprendizaje que tenemos los estudiantes. Por ejemplo: en zoom, pasar Powers con imágenes, sonidos, etc.”

“Trabajos prácticos o tareas para que el material no quede en una simple lectura y estemos más interiorizados en los temas ya que con la poca carga virtual quedan los temas medios superficialmente dados.”

“Clases más explicativas para lograr el entendimiento y que realmente las cosas queden en nosotros y no exceso de trabajos prácticos.”

Conclusión

Es importante resaltar que los estudiantes que respondieron el cuestionario expresaron contar con recursos para acceder a la cursada mediada por la tecnología, ya que cuentan con dispositivos tecnológicos y con conectividad, tanto WiFi como datos móviles. Este aspecto los posiciona favorablemente frente a otras realidades en las que las dificultades de conectividad pueden constituirse en factores de deserción.

La plataforma EVA logró posicionarse como recurso central de uso para organizar el cursado, como también el uso de Whatsapp para un uso más informal.

A pesar de que solo un poco menos de la mitad de los estudiantes expresaron haber utilizado EVA con anterioridad al ASPO, no generó dificultades en su implementación.

Además, los estudiantes se auto perciben desde una experiencia buena y excelente en el uso de estos recursos, aspecto que resalta las habilidades digitales de los mismos, aunque en relación con los docentes,

es necesario profundizar en la enseñanza de estas habilidades, que no podrán quedar supeditadas a un aprendizaje individual y personal, sino atravesar a toda la comunidad. En este sentido es fundamental profundizar en estas habilidades, especificándose en sus dominios: operacional, formal, de información y estratégico (Van Deursen, Helsper y Eynon, 2014).

Respecto del capital social, la mayoría estudia solo, pero esto puede verse influido porque un alto porcentaje de estudiantes son ingresantes, por lo que no han podido aún consolidar grupos de estudio.

La población de ingresantes -en el caso de provenir desde la escuela secundaria- se tornaría más vulnerable que el resto dado que no cuenta con referencias del contexto universitario (Unesco, 2020). Como también los estudiantes prontos a graduarse, ya que las perspectivas laborales son inciertas.

Los principales aprendizajes remiten a usos tecnológicos diversos, nuevos modos de vincularse con sus contextos inmediatos y con sus compañeros y aprender modos de autogestionar y auto organizar su aprendizaje de manera más autónoma que en el cursado presencial.

A su vez, las dificultades se centralizan en la adaptación que requiere la ASPO respecto de contextos de convivencia, modos de compartir espacios y recursos, gestionar las emociones de incertidumbre, cansancio y ansiedad. Algunos estudios señalan el fuerte impacto que el confinamiento ha tenido sobre la situación vital del estudiantado en el ámbito psicológico y académico, explicando que los estudiantes tienen más problemas psicológicos o pedagógicos que técnicos (Lozano-Díaz et al., 2020).

Otra dificultad manifestada es la comunicación con docentes y hábitos de estudio basado exclusivamente en materiales digitales. En este sentido se puede cuestionar en cierta medida la idea de “los nativos digitales” -estudiantes nacidos en la era de las tecnologías digitales-, dado que los mismos pueden llegar a tener menos dificultades para el acceso, pero la idea de que aprenden más y mejor solo por implementar dispositivos de aprendizaje con la última tecnología disponible es simplista, ya que el uso para objetivos académicos requiere de habilidades digitales (Burin, Coccimiglio, González y Bulla, 2016).

Por último, lo que los estudiantes expresan necesitar para sostener su cursado, es un contexto flexible, que contemple la inestabilidad del tiempo vivenciado y la ansiedad que generan las adecuaciones y adaptaciones recurrentes a esta nueva experiencia que transitan, como también diversificar las estrategias didácticas que permitan acceder a los contenidos desde diferentes estilos aprendizaje.

En este sentido es interesante considerar que el perfil profesionalizante que tiene la universidad, es decir formar

profesionales que se desempeñarán en diferentes campos, implica el aprendizaje de contenidos altamente especializados y orientados hacia la formación en una profesión de carácter científico, tecnológico o artístico (Finkelstein, 2020). Esto demanda el diseño de recursos didácticos y pedagógicos consonantes con el contexto y con el fin formativo, sin dudar que las lecciones aprendidas serán un capital de conocimiento que, en las modalidades híbridas de educación que se plantean para el retorno a la presencialidad, serán de gran utilidad.

Por último, y en sintonía con lo expuesto por Unesco (2020) “se debe considerar que los efectos presentes de la crisis sobre la educación superior son fácilmente documentables, pero aquellos que dejarán huella en los distintos actores a medio y a largo plazo resultan más sujetos a debate” (pag.9).

Esta falta de referencias convoca a todos los actores institucionales a pensar, diseñar, proponer estrategias didácticas, pedagógicas y de contención y promoción emocional, para así comprometerse con los destinatarios últimos de la educación: los y las estudiantes.

Referencias

Area, M. y Adell, J. (2009). —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, 391-424.

Burin, D., Coccimiglio, Y., González, F., y Bulla, J. (2016). Desarrollos

recientes sobre Habilidades Digitales y Comprensión Lectora en Entornos Digitales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 191-206. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262016000100009&lng=es&tlng=es.

- Caragliano, E. (2015). *Nuevas competencias digitales. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* (XXVI) 89- 92. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=544&id_articulo=11402
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno.
- De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate Universitario*, 8(16), 67-71. <http://200.32.31.164:9999/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/238/242>
- Federación de docentes de la Universidad (2020). *Informe: el impacto de la virtualización en la educación universitaria*. <https://fedun.com.ar/informe-sobre-el-impacto-de-las-cursadas-virtuales-en-la-educacion-universitaria/>
- Finkelstein, C. (2020). La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. [Sitio web] <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Gandulfo, C., Alegre, T. y Domínguez, M. (Comps.) (2020). *El ASPO en Primera Persona. Relatos de estudiantes universitarios viviendo la cuarentena en el nordeste argentino*. Colectivo Syry Ediciones.
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J.S., Figueredo Canosa, V. y Martínez Martínez, A.M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online, *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 79-104. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Nguyen, T., Dao, B., Phung, D. Q., Venkatesh, S., & Berk, M. (2013). Online social capital: mood, topical and psycholinguistic analysis, in ICWSM 2013: Proceedings of the 7th AAAI International Conference on Weblogs and Social Media, AAAI Press, Palo Alto, Calif., 449-456. <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30057170>
- Unesco. Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) (2020) *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Van Deursen, A. J. A. M., Helsper, E. J., y Eynon, R. (2014). *Measuring digital skills. From digital skills to tangible outcomes. Project Report*. <http://www.oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112>

El habla en las Tertulias Dialógicas Literarias: Un estudio con docentes y estudiantes de 6^{TO} grado de la provincia de Santa Fe

Speech in Dialogic Literary Gatherings: A study with 6th grade teachers and students from the province of Santa Fe

Lewinsky, Viviana*
Alam, Florencia**

Resumen

El presente trabajo analiza la distribución del habla de estudiantes y docentes y el proceso de construcción interaccional de relatos de experiencia personal producidos por estudiantes de 6^{to} grado durante una serie de Tertulias Dialógicas Literarias. El corpus de datos incluye 6 registros videofilmados en una escuela primaria de gestión estatal de la provincia de Santa Fe, Argentina, a la que asisten niños que viven en barrios suburbanos empobrecidos. Para el análisis se emplearon procedimientos cuantitativos y cualitativos. Los resultados mostraron que la distribución del habla configurada en la actividad no logra diferenciarse de aquella característica de las actividades escolares y que para construir los relatos los estudiantes se apoyan en fragmentos del texto, las narrativas de otros estudiantes y preguntas de las docentes.

Palabras claves: Tertulias Dialógicas Literarias, narrativas de experiencia

personal, distribución de habla, interacción, escuela primaria

Abstract

The current study analyses the distribution of students and teachers talk and the interactional construction of personal experience narratives produced by 6th grade students during a series of Dialogic Literary Gatherings. The data corpus consists of 6 videotaped Dialogic Literary Gatherings in a public primary school in the province of Santa Fe, Argentina. The school is attended by children belonging to suburban and vulnerable populations. For the analysis, quantitative and qualitative procedures were used. The results showed that the talk distribution configured in the Dialogic Literary Gatherings does not differ from the characteristic talk distribution in school activities and that in order to construct

*Universidad de Buenos Aires (UBA). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Buenos Aires, Argentina. Mail de contacto: vivilewinsky@gmail.com

**Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME), Buenos Aires, Argentina. Mail de contacto: florenciaalam@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.16.32.2020.p119-139>

Fecha de recepción: 30 de julio de 2020 Fecha de aceptación: 14 de noviembre de 2020

personal narratives the students lean on fragments of the text, others student's narratives and teacher's questions.

Key words: Dialogic Literary Gatherings, personal experience narratives, talk distribution, interactions, primary school

Introducción

Existe un amplio consenso acerca de la importancia del contexto conversacional del aula en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Bruner, 1986; Edwards, 1995; Vygotsky, 1978). Una serie importante de estudios que ha indagado los intercambios comunicativos en las actividades escolares tradicionales indica que en éstas predomina el habla producida por el docente, quien dirige los intercambios, explica y pregunta; mientras que los estudiantes se limitan a responder (Flanders, 1970; Mehan, 1979; Moore & Nussbaum, 2013; Sinclair & Coulthard, 1975; Wells & Arauz, 2006). Sin embargo, son menos frecuentes los estudios que abordan los intercambios comunicativos en otro tipo de actividades escolares. Este trabajo, precisamente, tiene por objeto contribuir al conocimiento de los intercambios comunicativos que se configuran durante las Tertulias Dialógicas Literarias (en adelante: TDL), una actividad de lectura y conversación sobre textos clásicos de literatura universal.

Las investigaciones que han observado las interacciones entre docentes y estudiantes en las TDL se han desarrollado únicamente en escuelas primarias de España e Inglaterra a la que asisten niños de diverso origen cultural y nivel socioeconómico. Sus resultados indican que, en esta actividad, se construye un diálogo igualitario, en donde los

docentes no direccionan el intercambio y los estudiantes producen hasta el 80% del habla. Asimismo, encuentran que los estudiantes intervienen en las TDL compartiendo experiencias personales, apoyándose en fragmentos del texto leído o en intervenciones de los compañeros. También señalan que, dadas las características de la actividad, las TDL resultan una actividad especialmente importante para niños provenientes de contextos sociales vulnerables o culturas minoritarias que no suelen participar de los intercambios en las actividades escolares tradicionales (García Carrión, 2016; García Carrión & Hargreaves, 2015; Hargreaves & García Carrión, 2016).

Como indican los trabajos de Labov (1972) y Nelson (2007) las experiencias personales se construyen y comparten a través del discurso narrativo. Una serie de estudios (Alam & Rosemberg, 2014; Küntay, 2009; Michaels, 1988; Poveda, 2003; Rosemberg & Manrique, 2007) que ha atendido a las narrativas de experiencia personal en actividades escolares muestra que, en muchas ocasiones, los estudiantes construyen sus relatos en la interacción, apoyándose en narrativas de otros estudiantes o en preguntas y comentarios docentes. Otros trabajos (Rosemberg & Borzone, 2004; Wortham, 2001) señalan que las narrativas cumplen un papel fundamental en el medio escolar, en tanto facilitan la transición entre la identidad cultural de los niños y la escolar.

Considerando la evidencia proporcionada por las investigaciones mencionadas y teniendo en cuenta que las actividades escolares pueden desarrollarse y promover resultados diferentes según el momento particular en el que se las realice y el grupo social y cultural que esté involucrado

(Cole & Engestrom, 2007) cabe preguntarse cómo se distribuye el habla de los estudiantes y docentes, y cómo se construyen los relatos de experiencia personal durante las TDL que se desarrollan en escuelas primarias argentinas a donde asisten niños que viven en contextos sociales vulnerables. Resulta relevante considerar esta población en tanto que los trabajos antecedentes (García Carrión, 2016; García Carrión & Hargreaves, 2015; Hargreaves & García Carrión, 2016) señalan la importancia de esta actividad para niños de grupos vulnerables, pero han indagado únicamente la implementación de TDL con niños que viven en Europa. Además, tal como sugieren investigaciones recientes, para comprender el desarrollo y el desempeño discursivo infantil es necesario atender a niños de distintos grupos sociales y culturales (Rogoff, Dahl & Callanan, 2018).

Para ello se presenta, en primer lugar, una breve descripción de la actividad de TDL, luego las investigaciones antecedentes que atienden a los intercambios comunicativos en las actividades escolares tradicionales y en las TDL y trabajos que analizan la construcción interaccional de narrativas orales de experiencia personal en actividades escolares. Finalmente, se plantean los objetivos específicos del presente estudio.

Las Tertulias Dialógicas Literarias

En las TDL, los docentes y estudiantes leen y comentan oralmente textos clásicos de literatura universal. Durante la actividad, los interlocutores se sientan en ronda y adoptan roles específicos: el del moderador, usualmente el docente, y el de los participantes, usualmente los estudiantes. De acuerdo con las reglas que configuran las

TDL, el moderador organiza los turnos de habla que los participantes solicitan para leer fragmentos del texto que han seleccionado y compartir comentarios derivados de su lectura o de la intervención de un compañero. El moderador no promueve las intervenciones de los estudiantes, ya que de acuerdo con los lineamientos de esta actividad la participación no es obligatoria. Las intervenciones no son evaluadas por el moderador ni juzgadas por los participantes y ninguna intervención se considera mejor que otra o más válida, lo cual facilita un intercambio igualitario. La actividad finaliza cuando los participantes no manifiestan deseo de intervenir o se alcanza el tiempo de trabajo inicialmente pautado (Cardini, Lewinsky & Paparella, 2019; Rivas, André & Delgado, 2017).

Esta actividad se fundamenta en el enfoque dialógico del aprendizaje, el cual coloca el diálogo igualitario y la diversidad de interacciones como los elementos centrales de las situaciones de aprendizaje (Valls, Soler Gallart & Flecha, 2008)¹.

Investigaciones antecedentes

Los trabajos clásicos (Flanders, 1970; Galton, Simon & Croll, 1980; Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975) que indagan los intercambios que se configuran entre docentes y estudiantes en las actividades escolares tradicionales identifican que en éstas predomina el habla producida por el docente. En efecto, Galton, Hargreaves, Comber y Wall (1999) observan que, en escuelas primarias de Inglaterra, el 75% de la producción de habla corresponde al docente, mientras que el 25% restante a los estudiantes.

Estudios más recientes (Berry & Kim, 2008; Howe & Abedin, 2013; Rees & Roth, 2017; Rosemberg & Borzone, 2004; Vrikki, Wheatley, Howe, Hennessy & Mercer, 2019) identifican resultados similares y confirman que aún en actividades donde el docente invita activamente a los estudiantes a participar, el habla sigue concentrada en él. En estos trabajos, además, se registra que los docentes suelen incluir preguntas de carácter cerrado que demandan poco desafío cognitivo a los estudiantes, quienes responden a través de emisiones cortas y simples (Vrikki et al., 2019).

Por su parte, estudios realizados desde el análisis de la conversación (Cazden, 1988) y la lingüística interaccional (Moore & Nussbaum, 2013) advierten que el habla se concentra en los docentes, porque el contexto escolar se encuentra atravesado por normas de interacción que suponen roles predeterminados y poco negociables para los interlocutores, quienes trabajan con la información en función del rol que asumen. Mientras los docentes explican, preguntan y dirigen los intercambios, los estudiantes se limitan a responder.

Uno de los objetivos principales de las TDL es revertir, precisamente, la distribución del habla que caracteriza a las actividades escolares tradicionales (Valls et al., 2008). Los estudios que desde la metodología comunicativa crítica (Gómez, Puigvert & Flecha, 2011) han atendido a este aspecto, muestran que en el contexto de esta actividad la distribución del habla es inversa a la de una actividad tradicional, ya que los estudiantes producen más del 80% del habla (García Carrión, 2016; García Carrión & Hargreaves, 2015; Hargreaves & García Carrión, 2016). Estas investigaciones fueron

llevadas a cabo con estudiantes y docentes de 5^o y 6^o grado de escuelas de España e Inglaterra a donde asisten niños de diverso origen cultural y nivel socioeconómico. Si bien en estos trabajos se señala que las TDL resultan una actividad especialmente importante para los estudiantes provenientes de contextos sociales vulnerables o culturas minoritarias, no se explicitan los orígenes culturales de los niños ni cómo se considera el nivel socioeconómico, aún cuando ambas variables pueden incidir ampliamente en su participación en la actividad. Los resultados de estos estudios también señalan que durante las TDL se configura un diálogo igualitario, a partir de las intervenciones de los estudiantes, en tanto el docente no direcciona los intercambios. Asimismo, las investigadoras reconocen que en la actividad los estudiantes argumentan en relación con el texto leído o a la intervención de sus compañeros, lo cual da lugar a un proceso de interpretación colectiva. En estos trabajos, por último, se identifica que durante las TDL no se abordan contenidos curriculares, sino conocimientos y experiencias de cada estudiante, lo cual facilita la mejora de sus aprendizajes en el plano académico, emocional y vincular.

Las experiencias personales se construyen y comparten a través de narrativas (Labov, 1972; Nelson, 2007). La narración resulta el modo natural y prototípico en el que las categorías lingüísticas se imponen a las estructuras conceptuales derivadas de la experiencia. A través de las narrativas de experiencia personal, los individuos recapitulan vivencias y eventos pasados a la vez que dan cuenta de las formas en las que comprenden el mundo (Nelson, 2007).

Diversos estudios (Michaels 1988;

Poveda, 2003; Rosemberg & Manrique, 2007) analizaron las narrativas orales de experiencia personal en actividades escolares en el nivel inicial y en el primer ciclo de la escuela primaria. No se han encontrado trabajos que aborden esta cuestión en los últimos grados de la primaria ni en la secundaria.

Algunos trabajos (Poveda, 2003; Rosmeberg & Manrique, 2007) que atendieron a la construcción interaccional de narrativas entre niños y docentes mostraron que los docentes pueden proporcionar andamiaje (Bruner, 1986) en la construcción de relatos de experiencia personal o bien guiar el intercambio hacia aspectos periféricos del discurso infantil. Al proporcionar andamiaje, los docentes intervienen a partir de la identificación de la intención comunicativa de los niños; mientras que para redireccionar el relato se apoyan en la relación asimétrica que tienen con ellos y buscan imponer su argumento. Otras investigaciones focalizadas en las narrativas producidas por niños en interacción con sus pares (Alam & Rosemberg, 2014; Küntay, 2009; Nicolopoulou, 2008) encontraron que, en muchas ocasiones, los niños se apoyan en los relatos de otros niños para producir sus propias narrativas. En efecto, Küntay (2009) observa que los niños, luego de escuchar experiencias de otros niños, pueden producir relatos propios sobre eventos semejantes; apelando a recursos que ayudan a diferenciar sus narrativas de las anteriores.

McCabe, Bailey y Melzi (2008) señalan que, en la escuela, la narrativa posibilita la comunicación de las experiencias; la apropiación y reelaboración de nuevos conocimientos; la asunción de diferentes perspectivas y el establecimiento de nuevas

relaciones sociales. Asimismo, una serie de trabajos (Poveda, 2003; Rosemberg & Borzone 2004; Wortham, 2001) concluye que las narrativas cumplen un papel fundamental en el medio escolar en tanto facilitan la transición entre la propia identidad cultural de los niños, desplegada en los relatos de sus experiencias, y la cultura escolar. En estos estudios, se identifica que esta transición resulta especialmente importante para los estudiantes pertenecientes a culturas minoritarias o de nivel socioeconómico bajo, ya que en estas poblaciones los niños suelen tener escasas oportunidades de acceder tempranamente a la cultura escolar. Más aún, en los hogares de estas poblaciones los procesos de elaboración de conocimiento, las relaciones y los estilos de discurso utilizados suelen diferir de los que se enfatizan en el entorno escolar. Por lo cual, el acceso tardío a la cultura escolar dificulta los procesos de aprendizaje en la escuela, lo cual se refleja en elevados indicadores de repitencia y deserción (Craig & Washington, 2006).

Nuestro estudio

Como se pone de manifiesto en los antecedentes reseñados, son escasos los estudios que han analizado la configuración del habla en las TDL. En ningún caso se han estudiado experiencias de TDL en países no europeos. Los trabajos señalados tampoco han analizado, discursivamente, el proceso de construcción interaccional de relatos de experiencia personal a través de los cuales los estudiantes comparten sus experiencias y vivencias en la actividad. El objetivo de este trabajo es, precisamente, contribuir al conocimiento de estos aspectos. Nos preguntamos, específicamente, cómo

se distribuye el habla de los estudiantes y docentes durante las TDL que se desarrollan en escuelas primarias argentinas a donde asisten niños que viven en contextos sociales vulnerables. Además, qué proporción del habla destinan los estudiantes a compartir sus experiencias personales y cómo construyen las narrativas en la interacción.

Metodología

Participantes

Participaron de la investigación 39 estudiantes -edad entre 11 y 13 años- de 6^o grado y 2 docentes titulares del área de lengua de una escuela primaria de gestión estatal de la localidad de Granadero Baigorria, provincia de Santa Fe.

Los estudiantes viven con sus familias en barrios suburbanos empobrecidos, alejados a la escuela. Algunos, además, viven en barrios caracterizados por la presencia de viviendas precarias, pequeñas y con infraestructura insuficiente. Muchos estudiantes forman parte de familias ensambladas (Street, 2007), que se mudan de manera frecuente en función del trabajo que disponen los jefes o las jefas de familia que trabajan en el mercado laboral informal.

Los estudiantes y las docentes que participaron de la investigación realizan TDL de manera habitual, dado que la escuela forma parte del proyecto Comunidades de Aprendizaje desde noviembre del año 2017. Este proyecto, sistematizado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona (CREA-UB), se propone mejorar los aprendizajes y la convivencia en las escuelas a partir de diversas actividades; entre ellas las TDL. En Santa Fe, este proyecto es impulsado desde

el año 2015, por el Ministerio de educación provincial, el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) y la Fundación Natura².

Corpus

El corpus de datos analizado incluye seis TDL que se videofilmaron durante los meses de mayo, junio y agosto del ciclo lectivo 2019. Tres TDL ocurrieron en 6^o grado I y tres en 6^o grado II. El estudio se llevó adelante en 6^o grado de primaria, teniendo en cuenta que los trabajos antecedentes indagaban TDL que ocurren en este mismo grado. En las TDL de 6^o grado I participaron 19 estudiantes y su docente del área de lengua, y en las de 6^o grado II 20 estudiantes y su docente. Mientras que la docente y los estudiantes de 6^oII trabajan juntos desde el año 2017 y realizan TDL desde el año 2018, la docente y los estudiantes de 6^oI trabajan y realizan TDL juntos desde el año 2019. En efecto, la primer TDL que los estudiantes de 6^oI realizaron junto a la docente ocurrió un mes antes de la primera toma de datos.

En todas las TDL registradas, las docentes asumieron el rol de moderadoras y los estudiantes el de participantes. Ambos grupos realizaron las TDL con capítulos del libro "Frankenstein" (Mary Shelly, 1823)³, de acuerdo a un cronograma de trabajo semanal pautado por las docentes y el equipo directivo.

Cada actividad registrada se desarrolló durante una hora de clase (45 minutos). En total se registraron 43 minutos, 05 segundos de videofilmación en 6^oI y 90 minutos, 26 segundos en 6^oII.

Obtención y transcripción de los datos

Las seis situaciones de TDL fueron

audio y video filmadas por la primera autora. Para realizar el estudio, se contó con la autorización de la institución y el consentimiento firmado de los padres y/o tutores legales de los estudiantes. La participación en las actividades registradas no fue obligatoria.

Con anterioridad a efectuar las

videofilmaciones, la primera autora ya había mantenido contacto con las docentes y los estudiantes; por lo cual todos se encontraban familiarizados con su presencia en el aula. Como se identifica en la siguiente imagen, durante las filmaciones, se captó la ronda de TDL desde diversos planos, sin hacer foco en un estudiante o en las docentes en particular:



Figura 1. TDL en 6^o II. Junio.

Las videograbaciones fueron transcritas empleando el programa ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2018) y las pautas de transcripción CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts: MacWhinney, 2000) que permiten su procesamiento mediante el programa CLAN (Computerized Language Analysis: MacWhinney, 2000). Los registros fueron complementados con la información del contexto situacional.

Procedimientos de análisis de los datos

El análisis se realiza mediante procedimientos cuantitativos y cualitativos.

En primer lugar, se atendió a la distribución del habla, tomando como referencia la cantidad de emisiones -enunciados marcados por una pausa superior a dos segundos y/o completitud sintáctica y/o entonación que marcaba el final del enunciado (Bernstein Ratner & Brundage, 2015)- realizadas por cada interlocutor en cada uno de los grupos, 6^oI y 6^oII. Se procesaron las

transcripciones mediante el programa ELAN y la función freq del programa CLAN. Una vez procesados los datos, se identificaron frecuencias y frecuencias relativas y se utilizaron procedimientos estadísticos descriptivos de medidas centrales para identificar los promedios.

En segundo lugar, se identificaron las emisiones realizadas por los estudiantes y se categorizaron según las siguientes categorías:

1.Lectura: Emisiones destinadas a leer fragmentos del texto seleccionados.

2.Narrativas: Emisiones destinadas a compartir narrativas de experiencia personal. Para los propósitos de este trabajo, consideramos la definición de narrativa propuesta por Labov (1972): una narración se compone de una serie de cláusulas narrativas -por lo menos dos- que describen cronológicamente una serie de acontecimientos que ocurrieron en el pasado.

3.Otras emisiones: Emisiones destinadas a indicar la página del fragmento seleccionado y a responder de forma breve preguntas y comentarios de las docentes en las que no se construye un discurso narrativo.

Una vez categorizadas, las emisiones se cuantificaron y utilizaron procedimientos estadísticos descriptivos para conocer su distribución en el corpus.

Por último, se extrajeron las narrativas de experiencia personal y se realizó un análisis cualitativo que combina el Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 1990) con herramientas de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) y el análisis de la conversación (Goodwin, 2003; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), para comprender cómo construyen los estudiantes los relatos de

experiencia personal en la interacción. También, se consideraron de forma heurística los estudios de Küntay (2009); Labov (1972); Rosenberg y Manrique (2007) y Valls et al. (2008). En este trabajo, a modo de ejemplo, se incluye un fragmento representativo de los intercambios y las emisiones destinadas a la producción de narrativas en cada grupo (6^oI y 6^oII).

Resultados

La distribución del habla en las Tertulias Dialógicas Literarias

En total, en los tres momentos registrados, se identificaron 1779 emisiones: 597 emisiones en 6^oI y 1182 en 6^oII. Los resultados del análisis pusieron de manifiesto diferencias entre los grupos (6^oI y II) en la distribución del habla entre estudiantes y docentes. En efecto, tal como se observa en la Figura 2, mientras que en las tres TDL realizadas en 6^oI la docente aporta mayor proporción de emisiones, en las TDL de 6^oII la proporción de habla se distribuye de forma más pareja entre la docente y los estudiantes.

Es interesante atender a la distribución del habla que se produce en cada una de las TDL, en tanto que allí también se observan diferencias. Al considerar las tres TDL de 6^oI se identifica que, en promedio, la docente produce el 70% del habla mientras que los estudiantes producen el 30% restante. Como se deduce de la Figura 2, además, la diferencia entre el habla de los interlocutores de este grupo oscila entre los 32 -en mayo- y los 48 -en agosto- puntos porcentuales. Por su parte, en las TDL de 6^oII, el habla se distribuye de una manera en las TDL de mayo y junio, y de otra en la TDL de agosto.

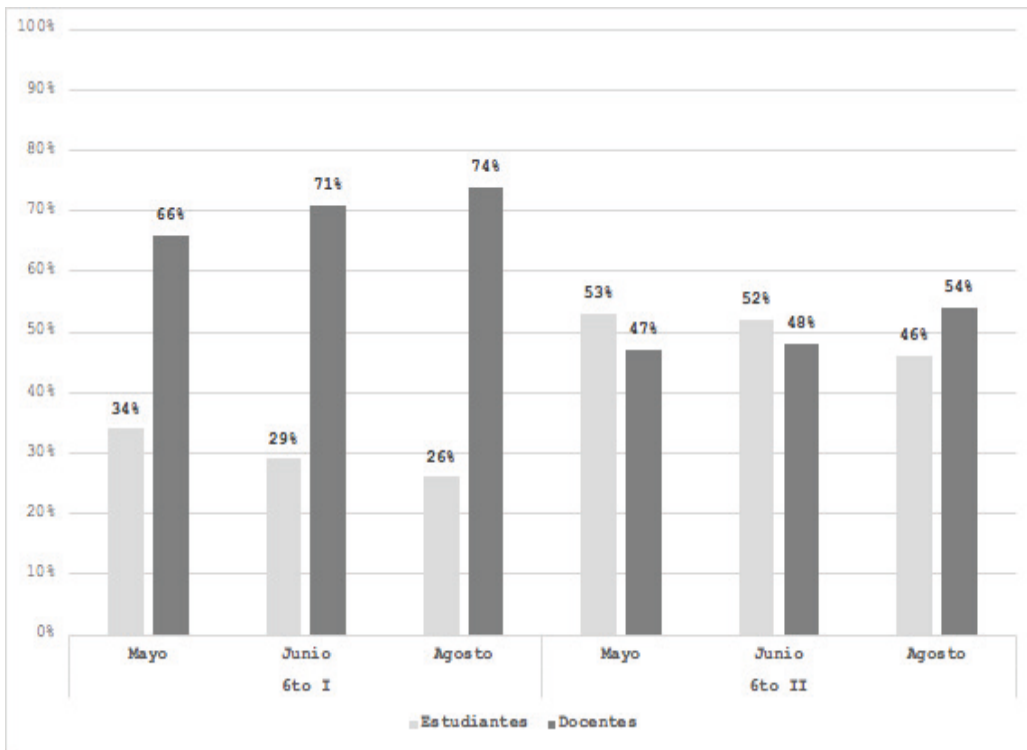


Figura 2. Porcentaje (%) de emisiones producidas por las docentes y los estudiantes en las TDL.

En el gráfico se identifica que, en las TDL de los primeros dos meses, los estudiantes de 6ºII producen más habla que la docente. En efecto, en promedio, los estudiantes producen el 52,5% de las emisiones y la docente el 47,5% restante, siendo la diferencia entre el habla de los interlocutores de 5 puntos porcentuales. En la TDL del mes de agosto, por el contrario, la docente produce el 54% del habla y los participantes el 46% restante. En este caso, la diferencia entre el habla de los interlocutores aumenta a 8 puntos porcentuales.

En la Figura 2, también, se observan

leves variaciones longitudinales respecto a la distribución del habla durante los meses estudiados para ambos grupos. Entre la TDL del mes de mayo y la del mes de agosto de 6ºI, los estudiantes hablan, en promedio, 8 puntos porcentuales menos. En 6ºII esta diferencia es de 7 puntos porcentuales.

Por su parte, el análisis de las emisiones de los estudiantes según las categorías consideradas -lectura, narrativas, otras emisiones- mostró que los estudiantes destinan la mayor proporción de su habla a narrar experiencias personales.

La Figura 3 pone de manifiesto que,

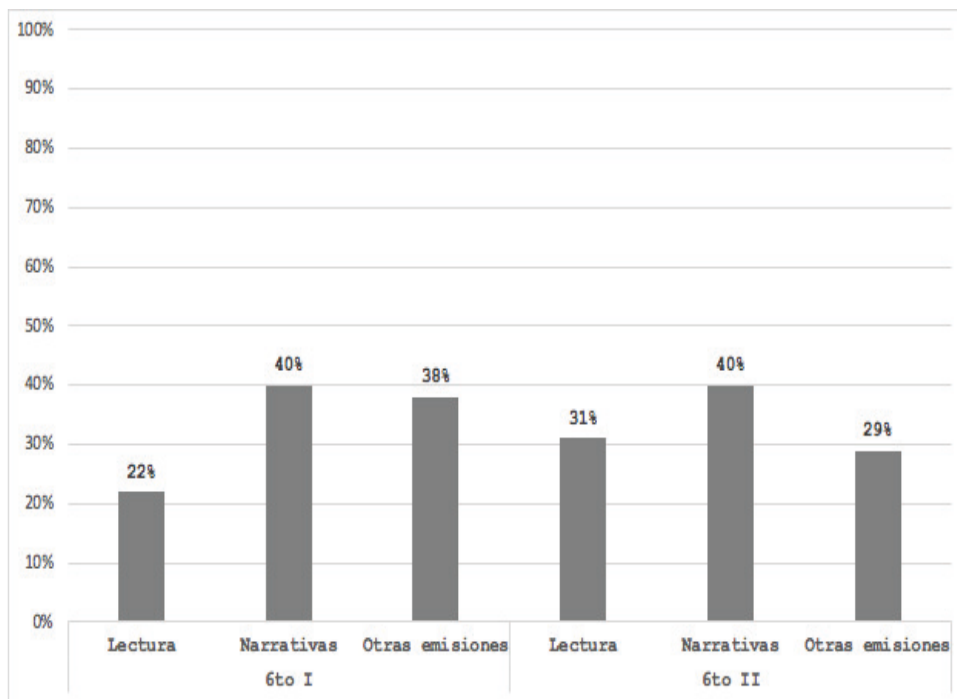


Figura 3. Porcentajes (%) de emisiones producidas por los estudiantes en las TDL

en ambos grupos, el 40% de las emisiones que producen los estudiantes durante las TDL estudiadas son utilizadas para narrar experiencias personales.

La construcción interaccional de las narrativas

El análisis microdiscursivo de las narrativas de experiencia personal mostró que, en ambos grupos, los estudiantes producen sus narrativas a partir de una frase del texto que han seleccionado previamente o a partir de la narrativa producida por otro estudiante en el intercambio. Además, como se pone en evidencia en los ejemplos

que se presentan a continuación, en 6ºI se identifican intervenciones de la docente que contribuyen a la construcción de narrativas.

Ejemplo I: TDL 6ºI. Mayo

- 1 DOCENTE: Bueno, Bra. decinos qué ver. ¿En qué página es?
- 2 ESTUDIANTE 1: Marqué página 19, el último párrafo. Ehm.[lee
- 3 en voz baja] De la misma muerte.
- 4 DOCENTE:[asiente] Un poquito más fuerte decilo.

5 ESTUDIANTE 1:[lee] De la misma muerte. [comenta] Es
6 donde termina el último párrafo.

7 DOCENTE: ¿Por qué elegiste eso?

8 ESTUDIANTE 1: El mismo día que estuvo viva dijo xxx que se

9 iba a morir y murió.

10 DOCENTE: ¿Y qué te acordas? ¿Algo más de ese día? ¿Vos

11 estabas? [mueve las manos haciendo pequeños círculos hacia

12 adelante]

13 ESTUDIANTE 1: El último día que- de mi abuela. Ella estaba

14 mal. Se fue. Mi mamá no quería que se vaya xxx y primero se

15 fue. Estaba viva, estaba dormida. Cuando vino, mi mamá se

16 puso al lado y le agarró la mano. Se murió apretándole la
17 mano. xxx.

18 DOCENTE:[asiente] ¿Algo más querés contar?

19 ESTUDIANTE 1: No. [niega con la cabeza]

20 DOCENTE: Gracias, Bra. ¿Algún otro marcó esa palabra?

21 ¿O quiere hacer algún comentario?

22 [ESTUDIANTE 2 levanta la mano] ¿Dai? dale. ¿Qué querías

23 contar?

24 ESTUDIANTE 2: Es lo mismo que conté hoy a la mañana. Un día

25 yo vine- vinimos de la escuela y a la noche, como mi abuela

26 fumaba mucho, eh se había enfermado entonces llamaron a la

27 ambulancia. Y ehm entonces mi abue-abuela se reía. Pero

28 nosotros llorábamos porque teníamos miedo. Entonces mi

29 abuela nos decía que no lloremos porque ella no iba a

30 morir. Y al otro día cuando me desperté, como mi abuela

31 tenía un kiosco, fui a comprar. Y pero mi tío me había

32 dicho que había pasado algo. Entonces fuimos corriendo y

33 cuando volvimos con mi hermano, ya había fallecido en el

34 baño. La habían encontrado tirada. Pero no saben qué pasó.

35 Dijeron que se desmayó. Y entonces, cuando fuimos al

36 velorio, mi prima estaba llorando porque pensaba ella que

37 era su culpa y entonces cuando la fuimos a enterrar, mi

38 prima se quería ir a la tumba con ella, pero justo la había

39 agarrado un tío xxx y cuando la habían tapado le pusieron

40 flores, y con mi tía, la más chica se sentaron arriba de la 41 tumba y se pusieron a llorar.

42 DOCENTE: Mjm. [asiente] Mjm. ¿Qué te hizo sentir recordar

43 eso?

44 ESTUDIANTE 2: Cuando Bra dijo eso y xxx.

45 DOCENTE: Gracias Dai.

En el ejemplo anterior se identifican dos narrativas. En la primera (línea 8 a 17), el estudiante 1 construye su relato a partir de un fragmento que ha seleccionado del texto. Es posible identificar este anclaje porque el estudiante lee palabras que refieren a la muerte -de la misma muerte- (línea 3 y 5) y luego, en respuesta a una pregunta que la docente suele emplear en las TDL -¿por qué elegiste eso?- (línea 7), narra la muerte de su abuela. Entre las líneas 8 y 9, el estudiante resume el evento -el mismo día que estuvo viva dijo xxx que se iba a morir y murió-. La docente, entonces, interviene (líneas 10 a 11) a través de una serie de preguntas abiertas -¿y qué te acordas? ¿algo más de ese día?-, otra pregunta más focalizada -¿vos estabas?-, y de un gesto que podría interpretarse como un pedido de mayor profundización (líneas 11 y 12), que andamian la expansión de la narrativa. En efecto, tras esta intervención, el estudiante 1 expande su relato (línea 13 a 17).

La segunda narrativa que se identifica en el intercambio (línea 24 a 41) es construida por el estudiante 2 a partir de la narrativa precedente del estudiante 1.

En efecto, no sólo el tema es el mismo, la muerte de la abuela, si no que el estudiante explicita la relación entre ambas narrativas en la línea 44 -cuando Bra dijo eso y xxx-. Cabe señalar que al narrar, el estudiante 2 despliega una narrativa compleja con múltiples participantes -el tío, la abuela, la prima, la tía-, en la que contextualiza el evento temporalmente -un día yo vine- vinimos de la escuela y a la noche (...)-, incluye emociones -teníamos miedo-, utiliza el discurso indirecto, -mi abuela nos decía que no lloremos porque ella no iba a morir- y establece las causas de la muerte en un plano temporal diferenciado -mi abuela fumaba mucho, eh se había enfermado-, probablemente, con la intención de diferenciar su narrativa de la del compañero.

A continuación, se presenta un ejemplo registrado en el grupo de 6^oII.

Ejemplo II: TDL en 6^oII. Agosto.

1 DOCENTE: Bueno, seguimos con Flo. Decinos en qué página.

2 ESTUDIANTE 1:6 [lee] Enseguida nos dividimos y lo buscamos

3 gritando su nombre, pero no apareció. A eso de las 12 de la 4 noche, volvimos a casa pensando que quizá había deci-decido

5 regre-regre-regresar por su cuenta. Pero no estaba. Así que

6 encendimos antorchas y salimos de nuevo al campo. [narra]

7 Me hizo acordar que, una

vez mi mamá se fue, creo que a la
8 casa de mi abuela y yo había ido temprano con ella, pero
9 después me había ido- me había ido con la hija de la amiga
10 xxx. Siempre me quedaba en mi casa, pero estaban todos los
11 varones jugando a la play. Ahí, en mi casa. Entonces yo me
12 fui para la casa de la abuela de Cristian y me quedé viendo
13 una película ahí, con la sobrina de xxx, y me quedé
14 dormida. Y mi mamá después cuando llegó, pensó que- me
15 empezó a buscar. Yo escuchaba gritos, pero pensé que xxx y
16 seguí durmiendo. Y xxx se fueron a la casa de mi abuela, a
17 buscarme a la casa de la Yosi. Por todos lados me fueron a
18 buscar. Después viene el- el tío de Cristian y ve que estoy
19 ahí y coso- y le avisa a mi mamá. Después mi mamá, al otro
20 día cuando me levanto me dice de todo. Me dice de por qué
21 no avisé. Y si yo le dije a mi hermano xxx.
22 DOCENTE: Gracias, Flo. ¿Algún comentario?

23 ESTUDIANTE 2: Yo quiero hacer un comentario.
[levanta la
24 mano]
25 DOCENTE: A ver, eh.
26 ESTUDIANTE 3: Yo también.
27 DOCENTE: Ari, Dam. ¿Alguien más quiere hacer algún
28 comentario? Vamos, Ari.
29 ESTUDIANTE 2: xxx. Lo que dijo Flo, me hizo acordar que
30 cuando yo me portaba mal. Eh- era de noche y- y estaban
31 cocinando y entonces yo me escapé y me escondí en un- en un
32 árbol y no me encontraban. Y entonces mi papá salió a
33 buscarme por todos lados hasta que me encontraron. Porque
34 me portaba mal.
35 DOCENTE: [asiente] Gracias. Dam.
36 ESTUDIANTE 3: Eh, una vez mi hermano estaba durmiendo y yo
37 me desperté y todos nos despertamos. Eh, estábamos
38 desayunando, no me acuerdo cómo era, era la mañana.
39 Después, cuando vi, mi hermano no estaba. Vi la puerta
40 abierta para ir al patio de atrás y mi mamá empezó a buscar

41 ahí, pensando que se había
ido con el perro y no estaba. Y
42 mi mamá se asusta y sale
a la calle, empieza a gritar su
43 nombre. Y se escucha a
alguien llorando en la- en la
pieza
44 y cuando viene, eh se
va debajo de la cama y mi
hermano
45 está. Veo todo oscuro, veo
todo oscuro y le caía todo el
46 polvo en la cara.
47 DOCENTE: Gracias.

En el ejemplo anterior se identifican tres narrativas. La primera narrativa (líneas 7 a 21) se ancla en el texto leído y se desarrolla inmediatamente después de la lectura del fragmento seleccionado (líneas 2 a 6). Se identifica que el estudiante 1 construye su relato a partir del contenido del texto, en tanto lee un fragmento que refiere a la búsqueda de una persona y narra un evento en el cual él se va de su casa y luego la madre lo busca. Cabe señalar que el estudiante mantiene su turno de habla entre la lectura y la narración.

Los estudiantes 2 y 3 deciden participar en la TDL luego que la docente pregunta -¿algún comentario?- (línea 22), después de la intervención del estudiante 1. Ambos lo hacen con relatos similares al producido por el estudiante 1: el estudiante 2 comparte un relato en donde el padre lo busca durante la noche (líneas 29 a 34); mientras que el estudiante 3 narra un evento en donde la mamá busca a su hermano (líneas 36 a 46). Más aún, el estudiante 2 inicia su narración indicando que el relato del compañero le hizo recordar la experiencia personal que va a compartir: -xxx. lo que dijo Flo, me hizo acordar que cuando yo me portaba mal (...)-

(líneas 29 a 30). A diferencia del intercambio presentado en el ejemplo I (6^oI), aquí las narrativas producidas a partir del relato de un compañero no presentan una complejización de los recursos narrativos.

En este ejemplo, por último, se identifica que la docente no interviene por medio de preguntas que busquen expandir las narrativas de los estudiantes. En efecto, en las TDL analizadas se encuentra que las docentes de cada grupo intervienen de diferente manera en la actividad. Mientras la docente de 6^oII interviene exclusivamente para ordenar y comunicar los turnos de habla durante las TDL, la docente de 6^oI interviene no sólo realizando estas acciones sino también, como se indica anteriormente, potenciando la construcción de narrativas.

Discusión y conclusiones

Los resultados del presente trabajo ponen de manifiesto diferencias y similitudes con los trabajos antecedentes que atendieron a las TDL en otros países y contextos educativos. En efecto, la distribución del habla entre docentes y estudiantes se aleja de los resultados obtenidos en escuelas primarias de España e Inglaterra donde se mostró una mayor participación de los estudiantes que del docente (García Carrión, 2016; García Carrión & Hargreaves, 2015; Hargreaves & García Carrión, 2016). En nuestro trabajo, en cuatro de las seis TDL la distribución del habla se asemeja a la que tiene lugar en las actividades escolares tradicionales, donde el docente concentra la producción de habla (Galton et al., 1999; Vrikki et al., 2019). En las dos TDL restantes, ambas de 6^oII, los resultados tienden a aquellos señalados por los antecedentes, en tanto los estudiantes

hablan más que la docente. Sin embargo, en estas TDL, la cantidad de habla producida por los estudiantes resulta menor que la indicada en los estudios previos. Cabe pensar que las diferencias encontradas entre los estudios se deben al hecho de que, tal como ha sido señalado por Cole y Engestrom (2007), una misma actividad escolar puede generar distintos resultados de acuerdo al contexto particular en el que se implemente. Es probable que las características específicas que asume la enseñanza de la lengua y la literatura en el currículum de la educación primaria en cada país -Inglaterra, España, Argentina- (Bombini, 2001; Colomer, 1996) posicionen a los estudiantes y docentes participantes de las TDL en diferentes lugares desde los cuales intervenir en la actividad. Resulta complejo realizar conjeturas más específicas respecto a diversos aspectos que, seguramente, afectan la producción discursiva de los estudiantes participantes en las TDL dado que los trabajos antecedentes (García Carrión, 2016; García Carrión & Hargreaves, 2015; Hargreaves & García Carrión, 2016) no describen en profundidad las características de la población que participa en los estudios. Es precisamente por ello que resulta fundamental, en próximos trabajos, realizar estudios comparativos que permitan observar los intercambios comunicativos que se configuran en las TDL en distintos contextos sociales y culturales atendiendo, justamente, a las diferencias y similitudes que se encuentran entre los contextos y los participantes de la actividad.

Como se pone de manifiesto en el análisis, si bien existen diferencias entre los grupos de 6ºI y 6ºII se reconoce que, en ambos casos, el habla producida por los estudiantes disminuye con el correr de

los meses. Resulta complejo identificar las razones por las cuales esto ocurre, sobre todo considerando que son pocos meses de intervalo. En estudios futuros sería interesante ampliar el intervalo de toma de datos para estudiar si esta tendencia se mantiene.

Al profundizar el análisis en las emisiones que producen los estudiantes, se identifica que este interlocutor, en ambos grupos, destina la mayor parte de sus emisiones (40%) a compartir experiencias personales. Este hallazgo va en línea con el identificado en los estudios realizados en TDL de escuelas primarias europeas, donde se encuentra que en la actividad no se abordan contenidos curriculares, sino conocimientos y experiencias de cada estudiante (García Carrión, 2016; García Carrión & Hargreaves, 2015; Hargreaves & García Carrión, 2016). Cabe pensar que como en las TDL se propone una consigna de trabajo abierta, los estudiantes utilizan la actividad como espacio de socialización, en el que comparten sus experiencias a través de narrativas. En efecto, los estudiantes comparten eventos de su vida cotidiana, vivenciados por ellos, junto a amigos y familiares, a la vez que aportan a la actividad sus conocimientos, las formas en que comprenden el mundo y los temas significativos de la cultura en la cual están insertos (Poveda, 2003; Wortham, 2001).

Los resultados del análisis microdiscursivo de las narrativas de experiencia personal ponen de manifiesto que los estudiantes elaboran sus relatos a partir de fragmentos que han seleccionado del texto o a partir de la narrativa producida por otro estudiante. Este hallazgo dialoga con aquel identificado en los estudios previos

que señala que en las TDL los estudiantes intervienen en relación al texto leído o a la participación de sus compañeros (García Carrión, 2016; García Carrión & Hargreaves, 2015; Hargreaves & García Carrión, 2016). Los estudiantes que producen sus narrativas ancladas en fragmentos del texto lo hacen luego de la lectura de los mismos y relatan eventos que se asemejan y relacionan con lo leído. Por el contrario, los estudiantes que producen sus narrativas a partir de los relatos de otros estudiantes retoman las temáticas abordadas por los primeros. Este proceso de construcción narrativa también se ha encontrado en otros estudios que indagan las interacciones entre niños más pequeños y la construcción de narrativas (Alam & Rosemberg, 2014; Küntay, 2009; Nicolopoulou, 2008). Más aún, en el ejemplo I, se identifica que el estudiante 2 se apoya en el relato del estudiante 1 para producir su narrativa. Al hacerlo, emplea recursos narrativos más complejos, tal como indica Küntay (2009).

El análisis microdiscursivo de las narrativas, también, pone en evidencia que las docentes de cada grupo intervienen de diferente manera en la actividad. Por un lado, la docente de 6^oI ordena y comunica los turnos de habla en las TDL e interviene a través de preguntas y comentarios que potencian la construcción de narrativas de los estudiantes. Por el otro, la docente de 6^oII interviene, principalmente, para ordenar y comunicar los turnos de habla durante la actividad. Este hallazgo puede interpretarse a la luz de las características que usualmente adoptan los intercambios en el contexto donde las TDL tienen lugar: la escuela. Como advierten los trabajos previos (Cazden, 1988; Moore & Nussbaum, 2013)

el contexto escolar se encuentra atravesado por normas de interacción que suponen roles predeterminados -docente y estudiantes- y poco negociables para los interlocutores, quienes trabajan con la información en función del rol que asumen. Si bien en las TDL las docentes adoptan el rol de moderadoras y los estudiantes el de participantes, es probable que ninguno de ellos deje de lado el rol que usualmente asumen en la escuela, con el cual se encuentran sumamente familiarizados, y desde allí, también, intervengan en la actividad. De ahí que la docente de 6^oI no se limite a intervenir como moderadora, sino que participe en los intercambios realizando diversas preguntas a los estudiantes, al igual que en otras actividades áulicas. Esta manera de intervenir la posiciona más cerca del rol docente y la lleva a concentrar el habla en la actividad. No obstante, cabe destacar que las preguntas elicítadas por la docente durante las TDL andamian la expansión y complejización de las narrativas producidas originalmente por los estudiantes (Poveda, 2003; Rosemberg & Manrique, 2007) en vez de direccionar el intercambio hacia emisiones cortas y simples, como suele ocurrir en las actividades escolares (Vrikki et al., 2019). Las intervenciones docentes pueden considerarse la base del proceso de andamiaje (Bruner, 1986), porque a partir de ellas los estudiantes proporcionan sus experiencias y conocimientos de manera más elaborada en el intercambio. En este sentido, y en línea con lo identificado en el trabajo previo de Rosemberg y Borzone (2004), es posible pensar que el grado de complejidad sintáctica de las emisiones de los estudiantes puede atribuirse no sólo a sus habilidades lingüísticas sino también al andamiaje que la docente proporciona para

que los estudiantes puedan intervenir en las TDL, más acabadamente, desde su intención comunicativa.

La interpretación acerca de los roles que la docente de 6^oI asume en la actividad podría explicar las diferencias observadas en la distribución del habla en las TDL de cada grupo. En efecto, el hecho que la docente de 6^oI intervenga en la actividad tanto desde el rol de moderadora como desde el rol docente, la lleva a concentrar la producción de habla. Este resultado va en línea con los trabajos previos que muestran que en las actividades escolares los docentes producen más habla que los estudiantes al explicar, preguntar y dirigir los intercambios (Flanders, 1970; Galton et al., 1999; Mehan, 1979; Rees & Roth, 2017; Sinclair & Coulthard, 1975; Vrikki et al., 2019). Es interesante, también, indagar las diferencias en la distribución del habla en cada grupo teniendo en cuenta el vínculo existente entre las docentes y los estudiantes y la experiencia en TDL compartidas. En este sentido, cabe recordar que la docente de 6^oI trabaja con los estudiantes desde el año 2019 y realiza TDL con ellos desde el mes de abril, un mes antes de iniciar la toma de datos; mientras que la docente y los estudiantes de 6^oII trabajan juntos desde el año 2017 y realizan TDL desde el año 2018. Es posible que el habla en las TDL de 6^oII se concentre en los estudiantes, en tanto los interlocutores de este grado ya han compartido diversas experiencias de TDL y han construido una dinámica de trabajo mediante la cual cada interlocutor confía en la forma de intervención del otro. En estas TDL, como ya se ha dicho la docente actúa, principalmente, desde el rol que asume para la actividad, confiando que los estudiantes

intervendrán en la TDL. Esta situación se modifica en el mes de agosto, donde, probablemente, la docente decida intervenir de manera más insistente en los intercambios y, por lo tanto, concentre la producción de habla. En 6^oI, en cambio, es probable que los interlocutores aún no hayan establecido una dinámica de trabajo compartida para las TDL, dado el poco tiempo de trabajo en común. Es posible que esta cuestión influya, también, en la forma en la que la docente interviene en las TDL: a partir de emisiones que la posicionan, como ya se ha dicho, más cerca del rol docente.

Los hallazgos sobre el tipo de discurso que emplean los estudiantes en las actividades observadas invitan a reflexionar sobre el valor que las TDL pueden tener para los procesos de aprendizaje en el nivel primario. Como se ha señalado, en las TDL los estudiantes comparten narrativas orales de experiencia personal, lo cual no suele tener lugar en las actividades escolares de este nivel. Esta cuestión resulta relevante porque, como se indica en los estudios previos, las narrativas facilitan la transición entre la propia identidad cultural de los estudiantes y la escolar (Poveda, 2003; Rosemberg & Borzone 2004). A su vez, cobra especial importancia para los estudiantes que, como los del presente estudio, pertenecen a familias que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad, y que carecen de oportunidades tempranas de acceso a la cultura escolar (Craig & Washington, 2006). En este sentido, los resultados de este estudio pueden capitalizarse en el diseño de actividades pedagógicas innovadoras para el nivel primario, a través de las cuales se contemplen las narrativas orales de experiencia personal y se alcancen nuevas

oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

Los resultados de este trabajo aportan conocimiento al modo en que los estudiantes y las docentes se comunican y trabajan con la información en una actividad que pretende ser disruptiva y no reproducir las normas de comportamiento y comunicación características del espacio escolar. Sin embargo, en las TDL analizadas, esto ocurre en contadas ocasiones. Es probable que, como se ha identificado en los estudios previos (Cazden, 1988; Moore & Nussbaum, 2013), esto suceda porque la matriz escolar tradicional sobre la que se construyen los intercambios entre los interlocutores de las actividades escolares se encuentre fuertemente arraigada. Sin embargo, durante las TDL, los relatos y las experiencias de los estudiantes se incorporan en el centro de los intercambios. Esta cuestión favorece el ingreso del mundo simbólico de los

estudiantes al aula, mundo que no suele contemplarse en el entorno escolar.

Aún cuando la metodología y las categorías identificadas en el presente trabajo podrían permitir la comprensión y el análisis de otras TDL que se desarrollan en el país, los resultados identificados no son generalizables porque se analizaron pocos casos. En investigaciones futuras sería relevante ampliar el corpus e incluir TDL donde participen estudiantes de otras edades y contextos culturales para identificar si esta cuestión impacta en los resultados.

Agradecimiento

Agradecemos especialmente al Programa de Educación del Centro de Implementación en Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) por haber posibilitado el contacto con la escuela donde se tomaron los datos de este estudio.

Referencias

- Alam, F. & Rosemberg, C.R. (2014). Narración y disputas entre niños. Un análisis de argumentaciones tempranas. *Cogency*, 6(1), 9-31.
- Bernstein Ratner, N. & Brundage, S. (2015). *A clinician's complete guide to CLAN and PRAAT*. Talkbank Organization. <https://talkbank.org/manuals/Clin-CLAN.pdf>
- Berry, R. A. W. & Kim, N. (2008). Exploring Teacher Talk during Mathematics Instruction in an Inclusion Classroom. *The Journal of Educational Research*. 101, 363–378.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En: Maite Alvarado (coord.) *Entre líneas, teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. (pp. 53-74). Buenos Aires, Argentina: Flacso/Manantial.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona, España: Paidós.
- Cardini, A., Lewinsky, V. & Paparella, C. (2019). “Claves para escalar propuestas de lectura innovadoras: el caso de las Tertulias Literarias en Santa Fe”. *21 Congreso Internacional de Promoción de*

- la Lectura y el Libro*. Congreso organizado por la Fundación El Libro, en el marco de 45 Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, Argentina.
- Cazden, C. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, Inglaterra: Heineman.
- Craig, H. K. & Washington, J. A. (2006). Recent research on the language and literacy skills of African American students in the early years. En D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (pp. 163-172). New York, Estados Unidos: The Guilford Press.
- Cole, M. & Engestrom, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. En J. Valsiner y A. Rosa (Eds.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 484-507). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Colomer, T. (1996). Aspectos didácticos de Lengua y Literatura. *ICE de la Universidad de Zaragoza*, 127-171.
- Edwards, D. (1995). A commentary on discursive and cultural psychology. *Culture & Psychology*, 1(1),55-65.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Massachusetts, Estados Unidos: Adison-Wesley.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C.; Wall, D. & Pell, T. (1999). *Inside the Primary Classroom 20 Years On*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Galton, M., Simon, B. & Croll, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- García Carrión, C. (2016). ¿Qué facilitó que casi todo el mundo participara en el dialogo?:interacciones transformadoras en Tertulias Literarias Dialógicas. En N. Mercer, L. Hargreaves y R. García Carrión, *Aprendizajes e interacciones en el aula* (pp.38-53). Barcelona, España: Hipatía Press.
- García Carrión, R. & Hargreaves, L. (2015). “Children's Personal Epistemologies (ChiPE): capitalising on children's and families' knowledge in schools towards effective teaching and learning”. *Final Conference of the European Research Project, CHIPE*.
- Goodwin, C. (2003). The Body in Action. En J. Coupland y R. Gwyn (Eds.), *Discourse, the Body and Identity* (pp.19-42) New York, Estados Unidos: Palgrave/Macmillan.
- Gómez, A., Puigvert, L. & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245.
- Gumperz, J. J. (1982). *Estrategias del discurso*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Hargreaves L. & García Carrión R. (2016). Toppling Teacher Domination of Primary Classroom Talk through Dialogic Literary Gatherings in England. *Revista Forum*. 58(1), 15-26.
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom Dialogue: a systematic review

- across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356.
- Küntay, A.C. (2009). Microgenesis of narrative competence during preschool interactions: Effects of the relational context. En A. Aksu Koç y S. Bekman (Eds.) *Perspectives on human development, family and culture* (pp. 178-193). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- McCabe, A., Bailey, A. & Mezi, G. (2008). *Spanish-Language Narration and Literacy. Culture Cognition and Emotion*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación para la alfabetización con alumnos del primer curso. En J. Gumperz (Ed.) *La construcción social de la alfabetización*, (pp.109-137) Barcelona, España: Paidós
- Moore, E. & Nussbaum, L. (2013). La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 63, 43-50.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania, Estados Unidos: University of Pennsylvania Press.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Poveda, D. (2003). Paths to participation in classroom conversations. *Linguistics and Education*, 14(1), 69–98.
- Rivas, A., André, F. & Delgado L. (2017). Tertulias Literarias: el diálogo como centro del aprendizaje, en Rivas, A., André, F. y Delgado L. *Cincuenta innovaciones educativas para escuelas*, (pp.15-18). Buenos Aires, Argentina: CIPPEC – Santillana.
- Rogoff, B., Dahl, A. & Callanan, M. (2018). The importance of understanding children’s lived experience. *Developmental Review*, 50, 5-15.
- Rosemberg, C.R. & Borzone, A.M. (2004). De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿Continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje?. *Infancia y Aprendizaje*, 27-(2), 211-246.
- Rosemberg, C.R. & Manrique, M.S. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil. ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños?, *Psykhé*, 12(1), 53-64.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simple systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sinclair, J. & Coulthard, R.M. (1975). *Towards the analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques*.

- Londres, Inglaterra: Sage Publications.
- Street, M.C. (2007). Metodología para la identificación de las familias ensambladas. El caso de Argentina. *Notas de población*, 82, 133-166.
- Valls, R., Soler Gallart, M. & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de educación*. 46, 71-87.
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S. & Mercer, N. (2018). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, DOI: 10.1080/09500782.2018.1509988
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Wells, G. & Arauz. R. M. (2006). Dialogue in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences*. 15 (3), 379–428.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in action: A strategy for research and analysis*. New York, Estados Unidos: Teachers College Press.

Anexo

Glosario de símbolos de transcripción utilizados

[] acciones no verbales
. pausa

- interrupción durante el habla
¿? entonación interrogativa
xxx palabra o palabras inteligibles

Notas al final

1. Para conocer más visitar: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>
2. Para conocer más visitar: <https://www.cippec.org/proyecto/comunidades-de-aprendizaje/>

3. Versión correspondiente a la Colección Redes de Tinta, producida, impresa y distribuida por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en el año 2018.

Recensión bibliográfica

Sanguinetti, J. J. (2019). Cuerpo, mente y ser personal. Ediciones Logos – Instituto de Filosofía de la Universidad Austral.

Moreno, J. E.*

Juan José Sanguinetti, autor de esta obra, es Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Navarra y es catedrático de Filosofía del Conocimiento en la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad de la Santa Cruz (Roma). Es autor de numerosas publicaciones sobre temas de filosofía de la naturaleza, filosofía de la ciencia, filosofía del conocimiento, filosofía de la mente y de la neurociencia.

El libro *Cuerpo, mente y ser personal* nos ofrece en su conjunto una buena exposición de los diversos problemas del diálogo interactivo entre las ciencias, especialmente la psicología, y la filosofía de la persona, así aborda el cómo entender el cuerpo humano, la inmaterialidad de la mente y la causalidad del yo.

Esta obra consiste en una selección de artículos, conferencias y comunicaciones en congresos, algunos publicados y otros solamente presentados; todos en español, si bien algunos fueron publicados o presentados previamente en otras lenguas.

Juan F. Franck y Claudia E. Vanney

presentan esta nueva publicación del Instituto de Filosofía de la Universidad Austral haciendo referencia a las dos ideas conductoras de la misma. Así señalan que Sanguinetti propone una concepción más amplia de la noción de hilemorfismo, entendido como la relación entre principios de orden diverso. Lo físico se ordena a lo biológico en el ser vivo sin perder su peculiaridad, lo biológico a lo intencional y psicológico, y este último a lo personal.

La segunda idea conductora es que el dinamismo de la persona responde a dos vertientes la espiritual y la corporal, entre las cuales por momentos puede existir una cierta tensión, pero prevalece la cooperación e integración. El autor intenta evitar caer en un espiritualismo desencarnado, como también en reduccionismos, ya sea biológico, psicológico o cultural.

La obra consta de diez capítulos. Comienza considerando la interacción de la ciencia con la filosofía. La interacción supone que no existe una total independencia entre la filosofía y la ciencia, sino una relación

*Dr. en Psicología. Pontificia Universidad Católica Argentina. Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social..

Correo electrónico:jemoreno1@yahoo.com.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.16.32.2020.p140-142>

Fecha de Recepción: 14 de septiembre de 2020 Fecha de Aceptación: 20 de septiembre de 2020

y complementariedad entre ambas. Evita poner a la ciencia al servicio de la filosofía y busca una integración que respete la autonomía de cada disciplina. Nos dice que la filosofía permite iluminar los contenidos de las ciencias para lograr de este modo un conocimiento esencial, una comprensión más profunda. Las ciencias, a su vez, proporcionan a la filosofía un conocimiento más concreto y la acercan a la experiencia.

En el segundo capítulo se centra en la noción de evidencia. Nos habla de buscar prioritariamente el observar las cosas, más que en tratar de demostrar o justificar afirmaciones. Por eso propone recuperar la confianza en la percepción natural como fuente de toda evidencia. La evidencia es un acto cognitivo por el cual un sujeto, en presencia de un objeto intencional complejo, está convencido de su existencia y de las propiedades que se manifiestan en esa presentación, lo que lo predispone para pronunciar un juicio afirmativo sobre la verdad de dicho objeto.

En un tercer momento aborda el tema de la necesidad del contexto para comprender una expresión, sin por ello tener que adoptar una postura relativista.

A continuación (capítulos cuatro, cinco y seis), considera las tres nociones básicas del diálogo interactivo entre las ciencias y la filosofía de la persona.

En primer lugar, la noción de cuerpo intencional, las manifestaciones corpóreas del hombre refieren a situaciones intencionales de tipo cognitivo, afectivo y comportamental. Afirma que desde una postura hilemórfica es posible entender mejor la presencia en lo corpóreo de una formalidad superior y así explicar mejor la vida intencional.

Luego aborda el tema de la existencia de un principio inmaterial en el hombre, pero que está intrínsecamente relacionado con la corporalidad, la mente humana está corporalizada. Sin embargo, en el conocimiento intelectual se da una mayor independencia de la materia.

En tercer lugar, plantea el tema del hombre como agente de sus propios actos, el yo como causa. Es decir, de las acciones que llamamos libres y voluntarias y que consideramos como propias, como nuestras.

“La persona humana es el más poderoso agente causal en el mundo. Es una causa auto-consciente y libre, con la capacidad de moverse a sí misma como un todo y de manipular eventos en el mundo físico. Influye intencionalmente en otras personas y es influida por ellas. El poder del sí mismo humano, del yo, no es algo extrínseco y super-añadido a la naturaleza, sino que es completamente comprensible en el amplio cuadro de la vida intencional. El yo humano, yo ‘incorporado’, espiritual y material a la vez, posee el más alto grado de auto-organización y el dominio teleológico más elevado del universo” (p. 149).

En los cuatro capítulos finales desarrolla las características específicas de la realidad del ser personal: el conocimiento personal de los primeros principios, el descubrimiento de los valores, la actividad contemplativa y la distinción entre

sentimientos y voluntad.

Estudia la incidencia de la comprensión de los principios en la existencia de la persona humana. La cuestión de los primeros principios es clásicamente aristotélica, como también del tomismo. Desde esta postura los primeros principios son una forma de conocimiento natural incontrovertible, la cual es previa a todo otro tipo de conocimiento, como una dotación innata del hombre o como hábitos cuasi innatos. Los primeros principios son presupuestos cognitivos implícitos, absolutos y permanentes de nuestros conocimientos, expresiones lingüísticas y acciones. Suponen un conocimiento básico unitario e indivisible, como una suerte de percepción intelectual originaria y no refutable de lo que somos yo, los demás y el mundo en su existir conjunto. La existencia de este saber originario implica que todos los seres humanos estamos mancomunados en reciprocidad en torno al ser, la verdad y el bien.

Luego examina el vínculo entre los valores y el conocimiento personal. Existe una vinculación intrínseca entre el conocimiento y los valores, el conocimiento intelectual hace referencia a los fines, se relaciona con verdad y el bien, además no solo recae sobre cosas, sino también sobre las personas que son valiosas en sí mismas. El conocimiento personal excede el carácter objetivante o abstracto, se relaciona también de manera estrecha con la afectividad y los valores. Al conocer a las personas uno advierte que tienen razón de fin, no de medio

o instrumento.

Al considerar la contemplación señala que la mirada contemplativa se complace en un objeto en tanto presenta alguna excelencia, como por ejemplo la armonía y la proporción. El bien genera complacencia, lo mismo que la presencia de una persona querida o una acción bien realizada. La contemplación no perceptiva puede también ser deleitable, como por ejemplo una teoría científica.

El deleite o complacencia son una invitación a ir en pos de lo verdadero y de lo bueno.

Finalmente, en el último capítulo, trata la diferencia de los sentimientos, como algo que le acontece a uno, respecto de lo voluntario que hace referencia a nuestra capacidad de querer y decidir. La voluntad no se limita a tomar decisiones por una mera conveniencia racional, como si fuera una máquina de calcular, sino que arbitra sobre los medios, razona, en función de algo que ama. Una persona decide comprar determinado medicamento (razón de su conducta: medios) porque pretende preservar su salud (motivo de su conducta: fin), porque desea o ama a su propia salud en mayor medida que poseer otros bienes. La decisión voluntaria supone un juicio y se apoya en alguna verdad, pero lo voluntario es un tender decidiendo, que integra los dinamismos emotivos, subjetivos, en la acción propia de la persona.

Entre la voluntad que decide actuar por amor y los sentimientos como afectos voluntarios pasivos existe una interacción recíproca.

Recensión bibliográfica

Pozzo, M. I. (2020). Escritura de tesis de posgrado: desde el proyecto hasta la defensa. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2020.

Aschiero M. Belén*

En los últimos años, se produjo una expansión de los estudios de posgrado. Sin embargo, se observa que hay un gran porcentaje de personas que no los terminan. Suele ocurrir que, aún ya cursados todos los seminarios obligatorios, numerosos estudiantes de posgrado dejan sus carreras inconclusas por no acabar la tesis. El momento de elaborar la tesis, pone al estudiante como productor de conocimientos. El libro de la Dra. Pozzo puede ser de gran ayuda para ese momento crítico en donde el tesista pasa de ser consumidor de conocimientos a productor de este. La propuesta del libro es recorrer cada una de las etapas de escritura de una tesis, desde el proyecto hasta su defensa, funcionando como guía. Brinda información acerca de los pasos para la realización de una tesis desde una visión teórico-práctica. La lectura de este libro puede ser de gran interés para la comunidad universitaria.

El libro *Escritura de tesis de posgrado: desde el proyecto hasta la defensa* pre-

tende estar organizado como un curso. Cada capítulo consta de bibliografía obligatoria y sugerida y al finalizar encontrará actividades para realizar, convirtiéndolo así en un libro de carácter teórico-práctico. Tiene el objetivo de funcionar como guía al tesista orientando el proceso de escritura, para que los directores puedan enfocarse en cuestiones de su especificidad y no en los aspectos básicos. Está pensado para acompañar a los tesistas de todas las áreas del saber a lo largo de las distintas etapas de la elaboración de la tesis. Además, es de utilidad para los profesores que offician de directores de tesis, porque cuentan con un modelo a seguir que los libera de las cuestiones inherentes a la tesis, para poder dedicarse de lleno a las particularidades del tema investigado.

Su autora, Pozzo María Isabel, es profesora, licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario y Magister por la Universitat de Barcelona, España. Es investigadora inde-

*Becaria Doctoral UCA. Universidad Católica Argentina (UCA). Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP) ; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Correo electrónico: belen_aschiero@uca.edu.ar

DOI:<https://doi.org/10.46553/RPSI.16.32.2020.p143-146>

Fecha de Recepción: 12 de noviembre de 2020 Fecha de Aceptación: 16 de noviembre de 2020

pendiente del CONICET, con sede de trabajo en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias.

Al inicio del libro, se encuentra un prólogo escrito por Miguel R. de Miguel, en donde refiere a cómo se llega a pensar en la escritura de este libro. Luego, la presentación, en donde sintetiza los contenidos a abordar en cada uno de los capítulos. Sumado a esto, especifica que el objetivo es convertirse en el libro de cabecera para el tesista, al considerar la perspectiva teórico-práctica.

En el Capítulo 1, se define la tesis como género académico científico. Se pone de manifiesto cuáles son sus características, en qué momento se produce la tesis, es decir como punto cúlmine del posgrado elegido, sea especialización, maestría o doctorado. Asimismo, se desarrolla qué implica elaborar una tesis, especificando cuales son los pasos necesarios. Otro punto es pensar, qué función cumple, si de control, didáctica, persuasiva y/o científica. Especifica qué se comunica en una tesis, cuáles son sus partes. Otro punto relevante es la escritura, por lo cual se desarrollan formas de cómo expresarse a la hora de escribir la tesis.

En el Capítulo 2, titulado el proyecto de tesis. Se despliegan los pasos necesarios hasta llegar al proyecto partiendo de la definición de un tema, búsqueda de antecedentes, y así llegar a elaborar el plan, diseño y proyecto de tesis, que es el paso necesario al momento de inscribirse en el posgrado a realizar. El plan funciona de aval para el desarrollo de la tesis. Este paso da inicio al proceso de investigación.

En el capítulo siguiente, el encuadre de la investigación se comienza a desplegar aquellos apartados que le dan cuerpo a la tesis. El punto de partida, la situación proble-

mática, que luego dará lugar a las preguntas de investigación. A partir de ella se realiza la construcción del objeto e hipótesis. Es decir, que es lo que se pretende lograr. Se despliegan los distintos tipos de objetivos que se pueden proponer.

En el Capítulo 4, el marco teórico, se desarrolla todo lo concerniente a elaborar este apartado, que comprende la revisión teórica de conceptos centrales. Si bien no hay una única manera, la autora propone una serie de pasos a seguir y cómo organizar este apartado. A la hora de redactar, es de suma importancia el modo de consignar la autoría ajena y la propia, gran parte de este capítulo está dedicado a los modos de cómo realizarlo.

En el Capítulo 5, la metodología, se desarrolla acerca de cómo será la estrategia por implementar para lograr los objetivos planteados anteriormente. Se distingue metodología de método, esta última entendida como los pasos y procedimientos seguidos en una investigación, es la palabra de preferencia adoptada por la autora. En cuanto a este apartado, lo diferencia en tres momentos, planificar, implementar y escribir la metodología. Antes de finalizar este capítulo, le dedica unas líneas al diseño de los instrumentos.

En el Capítulo 6 titulado la presentación y el análisis de los resultados, la autora lo considera de suma importancia ya que aquí se da cuenta de la originalidad de la tesis. Tipos de datos, numéricos o verbales, según los objetivos. También refiere a la interpretación de los resultados, dado que este es el momento en el que se contrasta lo obtenido con la empiria.

En el capítulo siguiente, las conclusiones, se arriba a la última parte de la tesis.

En las conclusiones se demuestra el aporte realizado sobre un tema. Es aquí donde se encuentran las funciones de la conclusión, cuáles son los pasos para desarrollarla de manera exitosa, otras formas de denominar a este apartado en la tesis, como por ejemplo reflexiones finales. Le dedica un apartado final dentro del capítulo, a la difusión de la tesis, es decir, compartir con la comunidad académica los resultados obtenidos.

En el Capítulo 8, el título, el índice y el resumen. Tres aspectos fundamentales para la tesis. Explica que este capítulo lo desarrolla casi al final, ya que en el transcurrir de la tesis pueden aparecer variantes y cambios en la misma. En cuanto al título, le da al lector claves acerca de cómo pensarlo, plantearlo y estructurarlo. Luego, el índice, como aquel organizador de ideas. Se visualizan títulos y subtítulos. Por último, el resumen, que debe dar una perspectiva completa de la tesis. Se especifica que debe contener, los modos de hacerlo, estructurado o no estructurado.

En el siguiente capítulo, titulado el armado total de la tesis y su presentación, se desarrollan temas como referencias bibliográficas, portada, dedicatorias, edición, la entrega y el circuito de evaluación de la tesis. Es decir, los últimos pasos que realiza el tesista antes de defenderla. En cuanto a las referencias bibliográficas realiza señalamientos en cuanto a los manuales a los que se puede acudir. A continuación, desarrolla sugerencias acerca de la portada y el aparato de dedicatorias. Para finalizar, gran parte de este capítulo está dedicado al circuito de evaluación de la tesis, lo cual es de gran interés ya que permite visibilizar cómo es ese proceso que a veces demora bastante tiempo.

El último capítulo, la defensa de la

tesis, desarrolla todo lo que ocurre en el momento de presentar oralmente la tesis al jurado. Está explicitado de manera detallada, todos los aspectos a tener en cuenta previo a la defensa y en el momento concreto. Este capítulo al lector le brinda una guía de situaciones a pensar y sus posibles resoluciones, desde como armar la presentación, el día de la defensa considerar y tener posibles soluciones para inconvenientes como por ejemplo que no funcione el proyector.

Como se ha mencionado anteriormente, la escritura de la tesis es un tema de interés para la comunidad académica, dado la baja tasa de graduación de posgrados por este tema. Se ha estudiado cuáles son los desafíos que enfrenta el tesista al realizar el posgrado. Existen dificultades propias de la complejidad a nivel conceptual o discursiva que se observa en el proceso de redacción del escrito y las dificultades generales, referidas al tiempo y al esfuerzo dedicado. Entonces, la falta de familiaridad con el proceso de escritura para elaborar la tesis podría concebirse como una dificultad intrínseca al proceso de construirla (Arnoux et al., 2004). La realización de posgrado, suelen estructurarse en dos fases, una de talleres y otra de trabajo individual en donde se produce la escritura (Carlino P., 2004; Sánchez-Jiménez, D., 2012). Se proponen talleres de tesis, con el fin brindar espacios en los que se establece una interrelación entre teoría y práctica que favorece el aprendizaje del quehacer de la investigación (Fastuca, L. & Guevara, J., 2017). Pero el momento de trabajo individual y solitario se mantiene, es aquí donde puede entrar en juego este libro, sirviendo como acompañamiento externo y de guía a la hora de transitar el proceso de elaboración de una tesis.

A modo de conclusión, *Escritura de tesis de posgrado: desde el proyecto hasta la defensa* resulta ser un libro de interés para la comunidad académica, tanto para el tesista como para los directores, por su carácter teórico-práctico. La riqueza del texto está dada por la profundización de conceptos inherentes al proceso general de elaboración de una

tesis. Otro aspecto relevante es el apartado de ejercicios en cada capítulo que permiten ejercitar las habilidades implicadas en el diseño y desarrollo de una investigación. Su lectura puede hacerse tanto mientras se avanza con la elaboración de la propia tesis o bien de antemano, para conocer ya como son las etapas subsiguientes de este proceso.

Referencias

- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3), 1-16. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169.pdf>
- Carlino, P. (2004). *Diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado*, Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educacional. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Fastuca Fernández, L. & Guevara, J. (2017). Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica 1. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 31-46. <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2637>
- Sánchez-Jiménez, D. (2012). La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: dificultades y planteamientos de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60 (3), 2. <https://doi.org/10.35362/rie6031300>

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 recensiones bibliográficas.

Estructura para las reseñas o recensiones 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.