



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° 37 - Volumen 19 - Año 2023

## 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*)

SECRETARÍA 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 Richaiud 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 provisionales.

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

- Estudio Psicométrico del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) para Niños de 2 a 4 Años en Uruguay**  
Castillo, M.; Ortuño, V. E. 7
- El Pensamiento Lógico Formal: Propuesta de un Instrumento para su Evaluación en Sujetos del Primer Nivel de Educación Media**  
Vázquez, S. M.; Rapetti, M. V.; Noriega, M. 23
- Decent Work and Representations of Work among Unskilled and Low-Skilled Emerging Adults in France**  
Disquay-Perot, S.; Cocandeau-Bellanger, L.; Egado-Portela, A.; Baatouche, N.; Prudhomme, N.; Vignoli, E. 37
- Propiedades Psicométricas de la Escala de Tiempo Compartido en la Pareja en una Muestra Argentina**  
Schönfeld, F. S.; Hess, C. D. 55
- Tipos de Uso de Internet y Redes Sociales. Análisis de Perfiles de Usuarios**  
Pearson, R.; Juárez, M.; Lucero, M.; Le Rose, L.; Méndez Jurado, M. A.; Aime, M. M.; Casari, L. M. 67
- ¿El Juego como Afecto? Antecedentes Neuropsicoanalíticos del Juego y sus Aplicaciones Clínicas**  
Solms, M. 88

## PRESENTACIÓN DE CENTROS DE INVESTIGACIÓN

- Centro de Investigación en Psicología y Psicopedagogía (CIPP- UCA)**  
Roselli, N. 105

## RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA Y COMENTARIOS

- Revisión del Parenting Styles and Dimensions Questionnaire, sus usos en el área de investigación y su aplicabilidad en la clínica infantojuvenil**  
Perez Cano, M. G. 110
- Barrett, N. F. (2023). Religious Symbolism and the Experience of Life as Meaningful: Addition, Enhancement, or Both? Religions, 14(1), 88.**  
Moreno, J. E. 118



## **Estudio Psicométrico del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) para Niños de 2 a 4 Años en Uruguay**

*Psychometric Study of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) for Children from 2 to 4 Years of Age in Uruguay*

Mauricio Castillo\*  
Victor E. Ortuño\*\*

### **Resumen**

El Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) es ampliamente utilizado para la evaluación de conductas socioemocionales de niños de 4 a 16 años. Se han validado distintos modelos estructurales, variando entre cantidad de dimensiones, agrupación de las variables y factores de primer y segundo orden. El siguiente estudio busca evaluar las propiedades psicométricas del SDQ a través de un análisis factorial

exploratorio y confirmatorio, en una muestra de 330 niños de entre 2 y 4 años que asisten a centros de cuidado en Uruguay. Los resultados muestran que el modelo original es el que tuvo mejor consistencia interna pero un deficiente ajustamiento estructural. El modelo bifactorial fue el que obtuvo un mejor ajustamiento.

*Palabras claves:* Primera infancia; Cuestionario de Capacidades y Dificultades; análisis factorial; modelado de ecuaciones estructurales

---

\* Universidad de la República. Centro de Investigación básica en psicología (CIBPsi), Montevideo, Uruguay. ORCID: 0000-0003-2126-3697. Mail de contacto: castillomega@gmail.com

\*\* Universidad de la República. Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay ; Universidade de Coimbra. Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental, Coimbra, Portugal. ORCID: 0000-0002-9523-0874. Mail de contacto: vortuno@psico.edu.uy

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.37.2023.p7-22>

Fecha de recepción: 20 de junio de 2022 - Fecha de aceptación: 11 de noviembre de 2022

### Abstract

The Skills and Difficulties Questionnaire (SDQ) is widely used for the assessment of socio-emotional behaviors in children from 4 to 16 years of age. Different structural models have been validated, varying between the number of dimensions, grouping of variables and first and second order factors. The following study seeks to evaluate the psychometric properties of the SDQ through an exploratory and confirmatory factor analysis, in a sample of 330 children between the ages of 2 and 4 who attend care centers in Uruguay. The results show that the original model is the one with the best internal consistency but poor structural fit. The bifactorial model was the one that obtained the best adjustment

*Key words:* Early childhood; Strength and Difficulties Questionnaire; factor analysis; structural equation modeling

### Introducción

La primera infancia constituye una ventana de oportunidades para la realización de intervenciones psicológicas, ya que en esta etapa se notifica un importante desarrollo a nivel fisiológico, cognitivo y emocional de los niños (Black et al., 2017). Entre los 2 y los 5 años de vida, se inician las primeras interacciones entre pares, siendo por eso indispensables las habilidades socioemocionales como la autorregulación emocional y la conducta prosocial, entre otras (Farrington et al., 2012, p. 11). En particular, habilidades socioemocionales (HSE) como estas facilitan el desarrollo personal, el aprendizaje y el bienestar, e inciden en el rendimiento de tareas cognitivas

(Liew, 2012). Es de interés conocer cómo se manifiestan en los niños, el impacto que tiene el sistema educativo en ellas, y cómo desarrollarlas a través de prácticas educativas específicas.

En este sentido, los instrumentos de evaluación psicológica constituyen una herramienta fundamental para evaluar el estado cognitivo de los niños. Con estos es posible notificar sistematizadamente las fortalezas y debilidades en el desarrollo, observadas por padres y educadores en la interacción con ellos, y así intervenir a tiempo para disminuir las dificultades y/o inclusive reforzar las fortalezas presentadas por los niños. Además, permiten generar datos transferibles a otros profesionales mediante indicadores estandarizados y elaborar registros del desarrollo psicológico de los niños (Bennet y von Davier, 2017; Pérez Juste, 2016).

El Cuestionario de Dificultades y Capacidades (*Strength and Difficulties Questionnaire* [SDQ]; Goodman, 1997), es un test de barrido desarrollado en el Reino Unido. Se utiliza con el fin de detectar debilidades y fortalezas psicológicas en niños y adolescentes a través de sus diferentes conductas, emociones e interacciones sociales, dando así una visión holística tanto de aspectos positivos como negativos de la conducta del niño. Su brevedad (25 ítems), la disponibilidad idiomática (se encuentra traducido a 60 idiomas; Stone et al., 2010), su amplio rango etario de aplicación (de 4 a 16 años), y su versatilidad de aplicación—existen versiones para padres, educadores y de autoreporte para adolescentes de 11 a 16 años—lo hace un instrumento muy útil para la evaluación psicológica de niños y adolescentes (Goodman, 1997). Si bien



este instrumento fue desarrollado para poblaciones clínicas, es también un buen detector del surgimiento y evolución de dificultades psicológicas en poblaciones no clínicas (Stone et al., 2010).

En la propuesta original de Goodman (1997), el instrumento está compuesto por cinco subescalas de primer orden basadas en los criterios diagnósticos del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-IV; American Psychiatric Association, 2000; Goodman et al., 2010):

- Síntomas emocionales: integrada por conductas sintomáticas del Trastorno de ansiedad por separación como la preocupación excesiva, el llanto, dolores de cabeza, náuseas, o miedos a situaciones nuevas (Elander y Rutter, 1996)
- Problemas de conducta: conductas agresivas hacia los pares como la mentira, los robos y los daños a objetos y personas. Conductas que son características del trastorno disocial y negativista desafiante (Elander y Rutter, 1996)
- Hiperactividad: caracterizada por el DSM IV (American Psychiatric Association, 2000) por conductas que demuestran dificultades de concentración, movimiento corporal exacerbado e impulsividad
- Problemas con compañeros: representado por dificultades de relacionamiento con pares basadas en la agresión por parte de ellos y por el aislamiento del niño (Brown et al., 2014)
- Conducta prosocial: compuesto

por conductas guiadas al buen relacionamiento entre pares como ayudar al otro, compartir pertenencias, entre otros (Weir y Duveen, 1981).

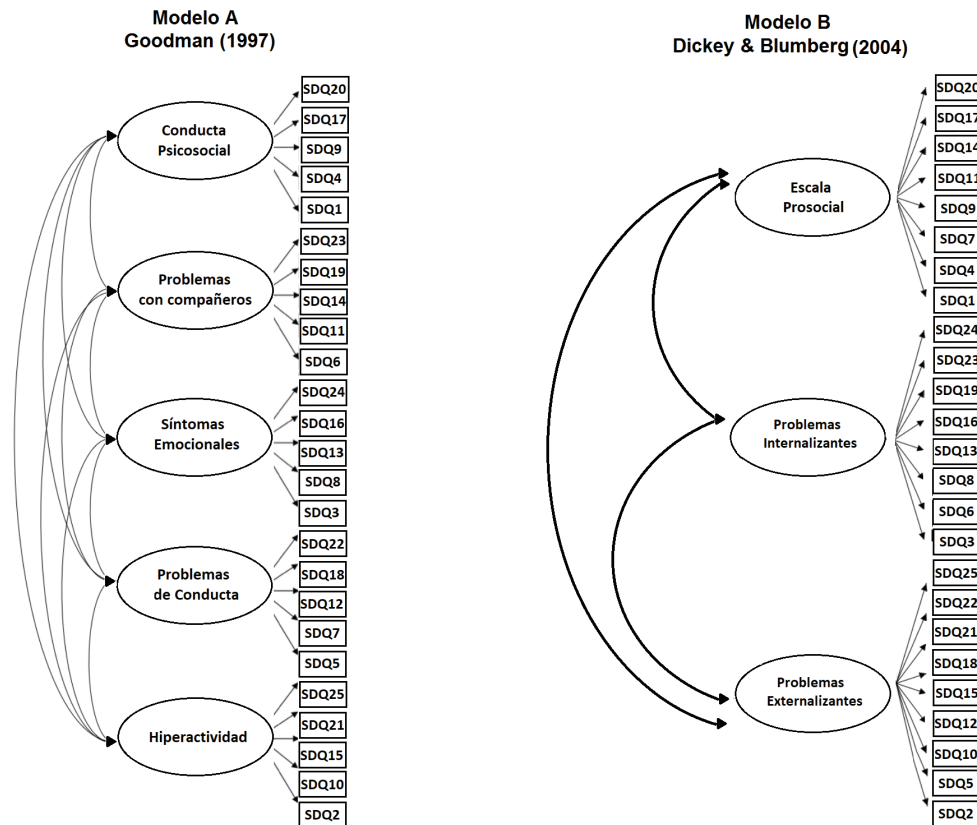
Algunas de estas dimensiones fueron tomadas del estudio de Goodman (1994), el cual consta del análisis de una versión expandida del cuestionario para padres de Rutter (1967).

Goodman et al. (2010) expone la confirmación de otro modelo estructural para poblaciones no clínicas, de cuatro factores de primer orden y tres de segundo orden. Estos últimos tres son (a) Problemas externalizantes, que incluyen los de Hiperactividad y Problemas de conducta; (b) Problemas internalizantes, que incluyen Problemas entre pares y Síntomas emocionales; y por último, (c) Conducta prosocial como factor de primer orden sin correspondencia con uno de segundo. Otro modelo estructural es el de Dickey y Blumberg (2004) de tres factores que es conformado por los mismos tres factores que aparecen como de segundo orden en el modelo de Goodman et al. (2010). Para una mejor visualización de todos los modelos, véase las Figuras 1 y 2.

Recientemente han sido testeados modelos bifactoriales, los cuales han obtenido mejor ajuste que el modelo original (Kóbor et al., 2013; Caci et al., 2015). Sin embargo, es importante mencionar que el modelo comprobado por los segundos autores no se encuentra bajo la definición de modelos bifactoriales. En este tipo de modelo, la covarianza de sus variables, agrupadas en factores específicos, no recaen en simultáneo en un factor general (Marsh et al., 2004; Reise, 2012; Rodríguez et al.,

Figura 1

Modelos Estructurales del SDQ Propuestos por Goodman (1997) y Dickey y Blumberg (2004)



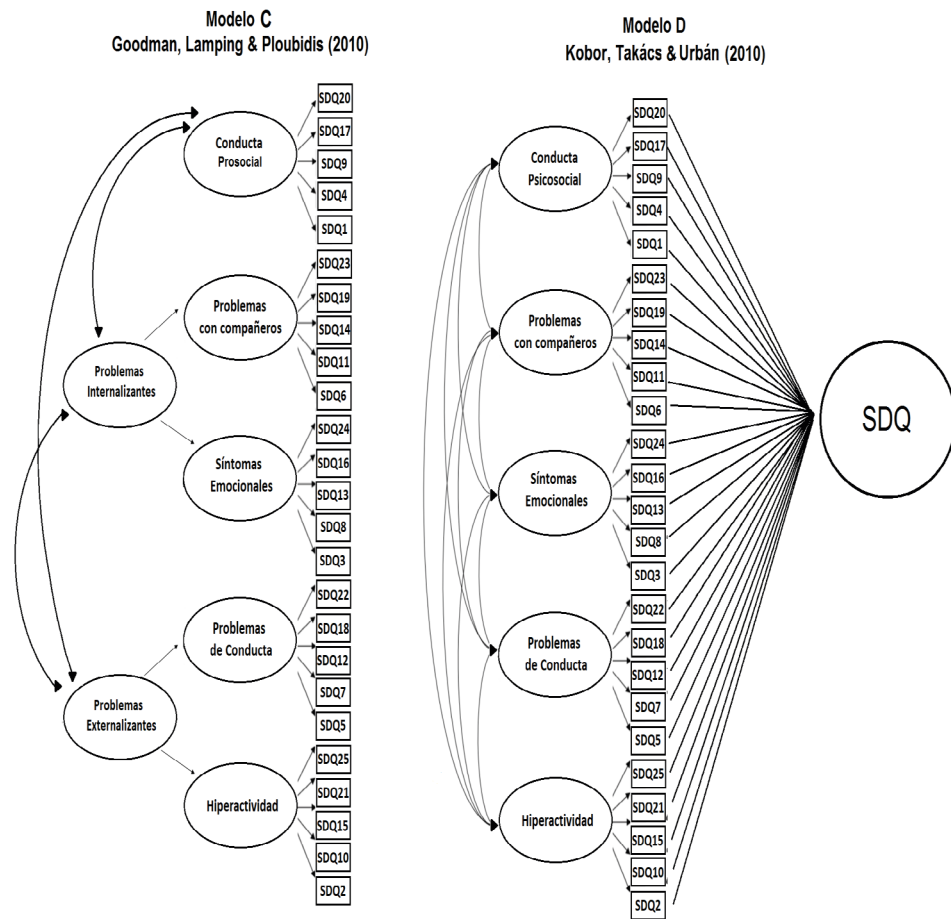
2016). El sentido teórico de utilizar un modelo bifactorial está en la comorbilidad entre algunos factores del SDQ que podrían verse reflejados en un factor único de fortalezas y dificultades del niño (Ortuño-Sierra et al., 2015).

Los valores, expuestos en los artículos originales, del alfa de Cronbach

para los modelos (A y C), oscilaron entre el .63 y el .89. En el análisis factorial confirmatorio (AFC), los valores obtenidos en los indicadores de ajuste fueron apenas aceptables (acorde a las sugerencias de Marôco, 2010) para los modelos A, B y D (RMSEA = .085, CFI = .90 y TLI = .96; RMSEA = .054, CFI = .97 y TLI .97;

**Figura 2**

*Modelos Estructurales del SDQ Propuestos por Goodman et al. (2010) y Kóbor et al. (2010)*



RMSEA = .078, CFI = .92 y TLI = .96). Para el modelo A, los datos fueron tomados de Goodman et al. (2010) ya que el estudio original no realizó un análisis estructural. En el caso del modelo C, los autores sólo expusieron el valor del indicador GFI, el cual fue de .94.

El modelo estructural original

(Modelo A), es el que tiene mejor bondad de ajuste y mayor confirmación en diversos países de Europa, Asia y en Estados Unidos (Goodman, 1997). Sin embargo, este no ha sido replicado consistentemente, dando paso a la exploración de nuevos modelos por parte de otros autores, con una bondad de ajuste similar a la del original. Por otro

## 12 Estudio Psicométrico del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ)...

lado, Goodman et al. (2010) concluye que el modelo a usar depende de la población en la que se aplicará el cuestionario; mientras que en niños con bajo riesgo psicopatológico sería conveniente el uso del modelo de tres factores (Dickey y Blumberg, 2004), para niños con alto riesgo la opción más apropiada es la original (Goodman, 1997) de cinco factores. Aun así, la bibliografía no es concluyente con esto ya que los diferentes modelos factoriales se han probado en poblaciones clínicas y no-clínicas resultando en diferentes valores para los índices de robustez y confiabilidad (por revisiones más exhaustivas ver Ortuño-Sierra et al., 2016; Rivera, 2013; Stone et al., 2010).

Son dos las razones que motivan este estudio. Primero, hasta la fecha en Sudamérica, existen dos estudios que evaluaron las propiedades psicométricas del SDQ. El primero evaluó distintos modelos factoriales de la escala para padres a través de un análisis factorial exploratorio (AFE; Brown et al., 2014). Obtuvo una varianza explicada inferior a 40% en cada uno de ellos, y una consistencia interna del modelo A, medida por el alfa de Cronbach, de entre .650 y .530 excepto en la subescala Conducta prosocial y Puntuación total (.299 y .794 respectivamente). El segundo exploró la estructura factorial de la versión para educadores, a través de un AFE y un AFC (Rivera, 2013).

La segunda razón que motiva este estudio es en relación a la utilización del SDQ en niños de 2 a 4 años. D' Souza et al. (2017a; 2017b) evaluaron las propiedades psicométricas del instrumento aplicado por padres y maestros, haciendo necesario generar más estudios en diferentes países para evaluar su confiabilidad, validez y los

diferentes modelos factoriales propuestos para la versión original del SDQ, y así obtener el que mejor se adecue a dicho rango etario.

A falta de herramientas cuantitativas que evalúen el desarrollo socioemocional de los niños de entre 2 y 4 años en Uruguay, el siguiente trabajo busca conocer las propiedades psicométricas del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (Goodman, 1997) en niños de 2 a 4 años, a través de un AFE y un AFC para los modelos factoriales propuestos por: Goodman (1997; modelo A), Dickey y Blumberg (2004; modelo B), Goodman et al. (2010; modelo C) y el modelo de Kóbor et al. (2013; modelo D), expuestos previamente en las Figuras 1 y 2.

### Método

#### Muestra

Los CAIF consisten en centros de cuidado infantil para niños de 2 a 4 años en los cuales, además, se imparten las primeras enseñanzas, se trabaja de relacionamiento entre pares y se apoya en la adaptación del niño a una institución educativa (Zaffaroni y Alarcón, 2015).

En este estudio participaron 330 niños (173 varones, 51,5%) con edades comprendidas entre 22 y 48 meses ( $M = 34.7$ ,  $DT = 6.6$ ) que asisten a siete centros CAIF en el sur del Uruguay. Se excluyeron del análisis a los sujetos que tenían más de un 20% de las variables sin responder ( $n = 30$ ).

Los datos fueron provistos por los 31 educadores referentes de cada niño, con los cuales se mantuvieron reuniones sobre la participación en el estudio y las condiciones de aplicación del instrumento

para uniformizar los criterios de puntaje. Esta muestra pertenece a la preintervención del estudio *Desarrollo socio-emocional y transformación del contexto educativo en centros CAIF* (Gerosa et al., 2021).

### **Instrumentos**

Se utilizó la versión en español del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (*Strengths and Difficulties Questionnaire*, SDQ; Goodman, 1997) versión de padres/maestros, traducida en al español rioplatense ([www.sdqinfo.com](http://www.sdqinfo.com)). El SDQ en su versión original consiste en 25 variables agrupadas en cinco subescalas de cinco variables cada una, denominadas como: Síntomas emocionales, Problemas de conducta, Hiperactividad, Problemas con compañeros, y Conducta prosocial; a ser respondidos con una escala *Likert* de 0 a 2 correspondiendo a las valoraciones *No es cierto*, *Un tanto cierto* y *Absolutamente cierto* respectivamente. El test puede puntuar en cada subescala un total de entre 0 y 10 puntos. Paralelamente, se pueden agrupar las primeras cuatro subescalas para obtener un índice denominado por Dificultades totales y la restante puntúa en conductas positivas (conducta prosocial).

### **Procedimientos y Análisis de Datos**

Los datos colectados fueron ingresados en el programa estadístico IBM SPSS 22.0, donde fueron realizados los análisis de esfericidad de Bartlett, Alfa de Cronbach, el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), y para testear la validez factorial de la escala a través de un análisis factorial exploratorio (AFE) con extracción de factores por mínimos cuadrados no ponderados y rotación oblimin directo ya que los factores están relacionados

entre sí. Por otro lado, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con el estimador mínimos cuadrados ponderados y varianza ajustada, a través del programa MPlus 7.0, para testear los diferentes modelos factoriales propuestos por los autores: el modelo original que agrupa las 25 variables en cinco factores (Goodman, 1997), el modelo de Goodman et al. (2010) de cuatro factores de primer orden y tres de segundo orden, la propuesta de Dickey y Blumberg (2004) de tres factores, y por último, el modelo bifactorial de Kóbor et al. (2013).

## **Resultados**

### **Análisis Factorial Exploratorio**

Los datos a utilizar son adecuados para utilización en análisis factoriales, ya que los valores obtenidos en la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett, fueron aceptables (.859 y  $X^2 = 3389.166$ ;  $p < .001$ ).

La Tabla 1 muestra el AFE limitado a 5 factores para emular al modelo A y en la Tabla 2 la correlación entre los factores obtenidos. Como se puede observar, la mayoría de las variables se agruparon de manera similar a la propuesta por este modelo. Sin embargo, las variables reversibles se agruparon dentro de un factor, cargando levemente en su dimensión correspondiente. También se destaca el hecho de que el factor 5 (“Conducta prosocial” según las variables agrupadas en éste) correlaciona negativamente con los otros, tal y como se detalla en la literatura. Por otro lado, la varianza explicada por este modelo fue de 47.7%.

## 14 Estudio Psicométrico del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ)...

**Tabla 1**

*Análisis Factorial Exploratorio Limitado a 5 Factores*

	Factor				
	1	2	3	4	5
7 Obediente * <sup>a</sup>	.786	.402			
25 Buena concentración * <sup>b</sup>	.742				
14 Cae bien* <sup>c</sup>	.688				
11 Tiene un buen amigo * <sup>c</sup>	.636				-.470
21 Piensa antes * <sup>b</sup>	.530				
2 Inquieto <sup>b</sup>		.878		.402	
10 Revoltoso <sup>b</sup>		.871		.468	
15 Se distrae <sup>b</sup>		.670		.410	
24 Tiene miedos <sup>d</sup>			.634		
13 Infeliz <sup>d</sup>			.609		
16 Nervioso <sup>d</sup>			.554		
8 Preocupado <sup>c</sup>			.477		
23 Mejor con adultos <sup>c</sup>			.432		
6 Solitario <sup>d</sup>			.418		
3 Se queja de dolores <sup>c</sup>					
19 Se burlan de él <sup>a</sup>					
22 Roba <sup>a</sup>				.768	
5 Tiene rabietas <sup>a</sup>		.419		.708	
18 Miente <sup>a</sup>				.616	
12 Pelea <sup>a</sup>		.587		.616	
20 Se ofrece para ayudar <sup>e</sup>	-.436				.839
9 Ofrece ayuda a los heridos <sup>e</sup>	-.492				.734
1 Sentimientos <sup>e</sup>	-.601				.615
4 Comparte <sup>e</sup>	-.431				.590
17 Trata bien a niños <sup>e</sup>	-.521				.577

*Nota.* \*Ítems revertidos. Dimensiones del modelo y sus varianzas explicadas: a: Problemas de conducta (.248); b: Hiperactividad (.099); c: Problemas con compañeros (.071); d: Síntomas emocionales (.029); e: Conducta prosocial (.027)

**Tabla 2***Matriz de Correlaciones Factorial*

Factor	1	2	3	4	5
1					
2	.216				
3	.078	.059			
4	.257	.441	.315		
5	-.443	-.091	-.249	-.177	

**Tabla 3***Resultados de los Índices de la Estructura Factorial de los Modelos*

Índices de ajuste	Modelo A	Modelo B	Modelo C	Modelo D	Valor recomendado*
X <sup>2</sup> /gl	5.42	5.26	5.13	4.83	< 2
p	< .01	< .01	< .01	< .01	< .05
CFI	.817	.82	.824	.85	> .9
TLI	.792	.8	.806	.82	> .9
RMSEA (I.C 90%)	.110-.122	.108-.119	.106-.118	.102-.114	< .1

*Nota.* \*Según Marôco (2010)**Análisis Factorial Confirmatorio**

La Tabla 3 muestra los diferentes ajustes de los modelos factoriales estudiados en el AFC. En ella se puede apreciar que ninguno de los modelos obtuvo un ajuste adecuado, siendo el modelo A el de peor ajuste. Sin embargo, se obtuvieron valores similares a los de otros estudios (por revisiones más exhaustivas ver: Ortuño-Sierra et al., 2016; Rivera, 2013).

**Análisis de la Consistencia Interna**

Este análisis se llevó a cabo en dos pasos. Por un lado, se insertaron todas las variables y se

observó el alfa de Cronbach total y el alfa si se elimina el elemento. El primer resultado fue de .631 y el segundo se puede observar en la Tabla 4.

Por otro lado, se observó la consistencia interna de los modelos A y C. No se introdujeron los modelos B y D, porque la agrupación de sus variables es igual al modelo A. La Tabla 5 muestra que la consistencia interna de estos modelos es cuestionable ya que los valores del alfa de Cronbach son en algunas subescalas inferiores a .7 (Tavakol y Dennick, 2011).

## 16 Estudio Psicométrico del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ)...

**Tabla 4**

*Alfa de Cronbach si Elimina el Elemento*

Ítem	$\alpha$ si se elimina el elemento
1 Sentimientos	.682
2 Inquieto	.586
3 Se queja de dolores	.629
4 Comparte	.680
5 Tiene rabieta	.592
6 Solitario	.640
7 Obediente *	.602
8 Preocupado	.601
9 Ofrece ayuda a los heridos	.671
10 Revoltoso	.584
11 Tiene un buen amigo *	.639
12 Pelea	.584
13 Infeliz	.613
14 Cae bien*	.624
15 Se distrae	.589
16 Nervioso	.599
17 Trata bien a niños	.675
18 Miente	.603
19 Se burlan de él	.622
20 Se ofrece para ayudar	.673
21 Piensa antes *	.621
22 Roba	.597
23 Mejor con adultos	.613
24 Tiene miedos	.624
25 Buena concentración *	.609

*Nota.* \*Preguntas revertidas



**Tabla 5***Consistencia Interna de Cada Subescala*

	Subescalas	$\alpha$ Cronbach
Modelo A		
	Hiperactividad	.770
	Problemas de conducta	.761
	Síntomas emocionales	.683
	Problemas con compañeros	.552
	Conducta prosocial	.838
Modelo C		
	Escala prosocial	.170
	Problemas internalizantes	.713
	Problemas externalizantes	.826

### Discusión

El presente estudio, buscó observar las propiedades psicométricas del cuestionario SDQ en su versión de educadores, para niños de 2 a 4 años, en una muestra de los departamentos de Montevideo y Canelones.

La evidencia presentada indica que el modelo A propuesto por Goodman (1997), es el que tuvo mejor consistencia interna pero un peor ajustamiento estructural. Sin embargo, el modelo bifactorial, el cual es el más similar a éste en agrupación de variables, excepto por la salvedad de la carga en un factor general, obtuvo un mejor ajustamiento.

Como se ha detallado anteriormente, el sentido teórico de la bifactorialidad del SDQ, está anclada en la comorbilidad de las dimensiones de éste. No obstante, la escala de Conducta prosocial, indica un aspecto

positivo del estado del niño, siendo así que no debería cargar en un factor general llamado “Fortalezas y dificultades” ya que estos dos son aspectos opuestos de la conducta del niño; esta oposición se puede ver reflejada en su correlación negativa con las otras dimensiones (Tabla 2).

Por otro lado, la consistencia interna de la escala osciló entre fiable y poco fiable, similar a los resultados obtenidos por otros autores sudamericanos (Brown et al., 2014; Rivera, 2013). Cabe destacar que éste es el segundo estudio en observar las propiedades psicométricas del SDQ (versión educadores) en niños de 2-4 años, el tercero en observarlas en población de Sudamérica, y el primero en incluir estas dos propiedades en el análisis psicométrico.

Esto es importante ya que, factores como la cultura de origen de la escala y la edad para la que fue creada el instrumento,

## 18 Estudio Psicométrico del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ)...

influyen en su confiabilidad y validez (Molina et al., 2013). Si bien este instrumento fue traducido al español rioplatense, no cuenta con una validación que lo acompañe. De esta manera, sin perjuicio de que la traducción sea correcta, se corre el riesgo de que las conductas a evaluar no correspondan al contexto en el cual se pretende aplicar. Esto se debe a que el SDQ fue desarrollado en Inglaterra, donde la cultura y el contexto educativo es diferente (Hernandez Sampieri et al., 2014). Además, como se mencionó anteriormente, la escala fue creada inicialmente para niños de 4 a 16 años, por lo que algunos ítems difícilmente sean observados de la misma manera en edades menores a estas o sean igual de relevantes. Por ejemplo, uno de los ítems refiere a la capacidad del niño de pensar antes de actuar.

La eliminación de alguna de las variables no modifica fuertemente la confiabilidad del SDQ (véase Tabla 4) siendo que el alfa total fue de .631. Además, la mayoría de las variables se agruparon al igual que el modelo propuesto por Goodman (1997; véase Tabla 2); incluso algunos cargaron levemente en algún factor extra al preestablecido, reafirmando la idea de comorbilidad de las conductas. Es importante notar la agrupación de variables reversibles en uno de los factores del AFE; esto podría tener repercusiones en la confiabilidad y la estructura factorial de la escala. Para futuras validaciones, sería idóneo hacer un análisis más minucioso de las variables y consultar el criterio de las educadoras, ya que estas podrían notar que alguna de las conductas consultadas por la escala, no se adapta al contexto áulico. No obstante, las variables de esta escala no pueden ser modificadas a causa de los derechos de autor, por ende, en

caso de que un ítem fuese problemático, no podría ser cambiado.

En relación al AFC, ninguno de los modelos obtuvo valores aceptables en los indicadores de ajuste global (Marôco, 2010). No obstante, se obtuvieron valores cercanos a los de estudios con muestras de cualidades similares (D'Souza et al., 2017a, 2017b; Rivera, 2013). Cabe destacar que esta escala no fue inicialmente testeada con un AFC, por lo tanto, no partió con indicadores de ajustamiento. El modelo estructural de Goodman (1997) tardó varios años en validarse con un AFC y dio lugar a diferentes estructuras factoriales, propuestas en base a la población en la que es estudiada, y la agrupación teórica de las variables (por ejemplo, clínica vs no-clínica; por revisiones más exhaustivas consultar: Ortuño-Sierra et al., 2016; Stone et al., 2010).

A modo de cierre, estudios subyacentes sobre esta escala, deberían orientarse en generar mayor evidencia sobre las propiedades psicométricas de la misma en muestras de 2 a 4 años, ya que como fue mencionado el SDQ es una herramienta de barrido muy utilizada para detectar fortalezas y dificultades en población infanto-juvenil. Así como también consideramos importante considerar variables sociodemográficas, educativas y motivacionales de los adultos que realizan la evaluación. Es innegable la contribución de la SDQ en diferentes campos de la Psicología, pero es indispensable encontrar una estructura que sea estable a lo largo de diferentes poblaciones, es posible que estos estudios no hayan utilizado las herramientas estadísticas más adecuadas para el análisis de sus datos. Futuros estudios deberán explorar otras técnicas como el Modelado de Ecuaciones Estructurales

Exploratorio (ESEM, por sus siglas en inglés), así como otro tipo de estimadores adecuados para el trabajo con variables ordinales y la posibilidad de que por el

tipo de ítems utilizado en el instrumento (observación conductual), su estructura interna sea mejor operacionalizada mediante modelos formativos.

### Referencias

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). DOI: 10.1176/appi.books.9780890423349.
- Brown, P., Capella, C., & Antivilo, A. (2014). Propiedades psicométricas de la versión para padres del Strengths and Difficulties Questionnaire. *Revista de Psicología*, 23(2), 28-44. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26435341004>
- Bennet R. & von Davier, M. (Eds) (2017). *Advancing Human Assessment. The Methodological, Psychological and Policy Contributions of ETS*. Springer. DOI 10.1007/978-3-319-58689-2
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E., & Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, 389 (10064), 77-90. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
- Caci, H., Morin, A., & Tran, A. (2015). Investigation of a bifactor model of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *European Child Adolescent Psychiatry*, 24, 1291-301. DOI: 10.1007/s00787-015-0679-3
- D'Souza, S., Waldie, K., Peterson, E., Underwood, L., & Morton, S. (2017a). Psychometric properties and normative data for the preschool strengths and difficulties questionnaire in two-year-old children. *Journal of abnormal child psychology*, 45(2), 345-357. DOI: 10.1007/s10802-016-0176-2
- D'Souza, S., Waldie, K. E., Peterson, E. R., Underwood, L., & Morton, S. M. (2017b). The strengths and difficulties questionnaire: factor structure of the father-report and parent agreement in 2-year-old children. *Assessment*, 26(6). DOI: <https://doi.org/10.1177/1073191117698757>
- Dickey, W. C. & Blumberg, S. J. (2004). Revisiting the factor structure of the Strengths and Difficulties Questionnaire: United States, 2001. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(9), 1159-1167. DOI: 10.1097/01.chi.0000132808.36708.a9
- Elander, J., & Rutter, M. (1996). Use and development of the Rutter parents' and teachers' scales. *International Journal of Methods in Psychiatric*

## 20 Estudio Psicométrico del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ)...

- Research*, 6(2), 63–78. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1234-988X\(199607\)6:2<63::AID-MPR151>3.3.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1234-988X(199607)6:2<63::AID-MPR151>3.3.CO;2-M)
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Gerosa, A., Castillo, M., Nin, V., & Carboni, A. (2021). A simple reorganization of childcare centre with positive effects on self-regulation and play behaviour. *PsyArXiv*. DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/uwzng>
- Goodman, R. (1994). A modified version of the Rutter parent questionnaire including extra items on children's strengths: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(8), 1483-1494. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01289.x
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), 581-586. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to Use Broader Internalizing and Externalizing Subscales Instead of the Hypothesized Five Subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British Parents, Teachers and Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1179-1191. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Kóbor, A., Takács, Á., & Urbán, R. (2013). The bifactor model of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(4), 299-307. DOI: 10.1027/1015-5759/a000160
- Liew, J. (2012). Effortful Control, Executive Functions, and Education: Bringing Self-Regulatory and Social-Emotional Competencies to the Table. *Child Development Perspectives*, 6(2): 105-111. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00196.x>
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber, Lda.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T. & Wen, Z. (2004) In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 11(3), 320-341. DOI: 10.1207/s15328007sem1103\_2
- Molina J., Aranda, L., Flores, M., & López, E. (2013). Utilización del alfa de Cronbach para

- validar la confiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab MISP. In *11th LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013) "Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity" August* (pp. 14-16). Cancun, Mexico. Recuperado de <http://laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP065.pdf>.
- Ortuño-Sierra, J., Chocarro, E., Fonseca-Pedrero, E., Riba, S. S., & Muñiz, J. (2015). The assessment of emotional and Behavioural problems: Internal structure of The Strengths and Difficulties Questionnaire. *International journal of clinical and health psychology: IJCHP*, *15*(3), 265–273. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.05.005>
- Ortuño-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Inchausti, F., & Riba, S. S. (2016). Evaluación de dificultades emocionales y comportamentales en población infanto-juvenil: El Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ). *Papeles del Psicólogo*, *37*(1), 14-26.
- Pérez Juste, R. (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, *34*(1), 13–30. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.239381>
- Reise, S. P. (2012). The rediscovery of bifactor measurement models. *Multivariate behavioral research*, *47*(5), 667-696. DOI: <https://doi.org/10.1080/00273171.2012.715555>
- Rivera, M. (2013). *Análisis psicométrico del cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ) administrado en profesores de niños y niñas escolares de la Provincia de Santiago de Chile* [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad de Chile, Chile.
- Rodriguez, A., Reise, S. P., & Haviland, M. G. (2016). Evaluating bifactor models: Calculating and interpreting statistical indices. *Psychological methods*, *21*(2), 137-150. DOI: [10.1037/met0000045](https://doi.org/10.1037/met0000045)
- Rutter, M. (1967). A children's behaviour questionnaire for completion by teachers: Preliminary findings. *The Journal of Child Psychology & Psychiatry*, *8*(1), 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1967.tb02175.x>
- Stone, L. L., Otten, R., Engels, R. C. M. E., Vermulst, A. A., & Janssens, J. M. A. M. (2010). Psychometric properties of the parent and teacher versions of the strengths and difficulties questionnaire for 4-to 12-year-olds: a review. *Clinical child and family psychology review*, *13*(3), 254-274. DOI: [10.1007/s10567-010-0071-2](https://doi.org/10.1007/s10567-010-0071-2)
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, *2*, 53-55. doi: [10.5116/ijme.4dfb.8dfd](https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd)
- Weir, K. & Duveen, G. (1981), Further development and validation of the prosocial behaviour questionnaire

## 22 Estudio Psicométrico del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ)...

for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22: 357-374. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00561.x>

Zaffaroni, C., & Alarcón, A. (2015). A 25

años del Plan CAIF. Una mirada en profundidad a su recorrido programático e institucional. Recuperado de [https://www.bibliotecaunicef.uy/doc\\_num.php?explnum\\_id=133](https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=133)

## **El Pensamiento Lógico Formal: Propuesta de un Instrumento para su Evaluación en Sujetos del Primer Nivel de Educación Media**

*Formal Logical Thought: Proposal of an Instrument for its Evaluation in Subjects of the First Level of Secondary Education*

Stella Maris Vázquez\*  
† María Virginia Rapetti  
Marianela Noriega\*\*

### **Resumen**

Se aborda la cuestión del pensamiento formal, un tema piagetiano que no ha perdido vigencia. Los objetivos del trabajo son: (a) Estudiar las propiedades psicométricas de un instrumento para la evaluación del desempeño operatorio formal elaborado ad hoc a partir de los test de Longeot (TOFLP) y de Flexer y Roberge (FORT); (b) Verificar el orden de adquisición de las operaciones formales evaluadas en el instrumento propuesto.

Un análisis escalográfico de los ítems (técnica de Guttman) muestra que los índices de consistencia y reproducibilidad son satisfactorios y que la secuencia de logros y nivel de dificultad de cada ítem se ajustan a la teoría piagetiana. Se prueba la validez y consistencia del instrumento.

*Palabras clave:* operaciones formales; test; propiedades psicométricas

### **Abstract**

The issue of formal thought is addressed, a Piagetian theme that has not lost its validity. The objectives of this work are: (a) To study the psychometric properties of an instrument for the evaluation of formal operative performance elaborated ad hoc from the Longeot (TOFLP) and Flexer and Roberge (FORT) tests; (b) Verify the order of acquisition of the formal operations evaluated in the proposed instrument.

A scalographic analysis of the items (Guttman technique) shows that the consistency and reproducibility indices are satisfactory and that the sequence of achievements and level of difficulty of each item conform to Piagetian theory. The validity and consistency of the instrument is tested.

*Keywords:* formal operations; test; psychometric properties

---

\*Centro Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural. ORCID: 0000-0003-2252-9290. Mail de contacto: stellavazquez@gmail.com

\*\* Centro Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural. ORCID: 0000-0001-7562-1942.

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.37.2023.p23-36>

Fecha de recepción: 31 de enero de 2023 - Fecha de aceptación: 2 de marzo de 2023

## 24 El Pensamiento Lógico Formal: Propuesta de un Instrumento para su Evaluación...

Las estructuras del pensamiento formal tienen un rol fundamental en la comprensión de temas básicos del currículum de modo que las deficiencias o atrasos en la gestación de dichas estructuras aparecen como un factor de predicción de fracaso escolar específico.

Este tema ha tenido relevancia en las investigaciones a partir de los estudios de Jean Piaget y del grupo Ginebrino específicamente durante las últimas cuatro décadas del siglo XX, lo que obliga a llevar las referencias al período mencionado. Sin embargo, en la actualidad el tema no ha dejado de ser relevante.

### El Pensamiento Formal

Según Piaget ha señalado (Piaget e Inhelder, 1973), el carácter funcional más importante del estadio de las operaciones formales es la inversión de sentido entre lo real y lo posible, correlato obligatorio de la necesidad: las operaciones hipotético-deductivas conducen a resultados necesarios pues el punto de partida del que enuncia ya no es el dato fáctico, lo que ve realizado, sino la totalidad de datos compatibles, producto de una combinatoria (Piaget, 1979). En efecto, lo que conduce al pensamiento proposicional y subyace a éste es una combinatoria fundada sobre el conjunto de las partes y ésta es la propiedad más general de esta etapa, que llega a fusionar en un único sistema las dos grandes formas de la reversibilidad: la inversión (o negación) y la reciprocidad (o simetría).

En esta etapa el sujeto opera como si pudiera hacer corresponder a cada operación proposicional una inversa y una recíproca. Así, por ej. ante dos factores que se presentan juntos ( $p, q$ ) el sujeto supone o se pregunta si  $p$  entraña  $q$  ( $p \rightarrow q$ ), busca un contraejemplo

( $p, \neg q$ ) y a la vez hace la hipótesis  $q \rightarrow p$ , para lo cual busca si acaso no se da  $p, \neg q$  (Piaget y Beth, 1961). Es decir que combina la inversión, que anula la operación directa, con la reciprocidad que, compuesta con la operación directa, la compensa, dando lugar a la simetría o equivalencia.

Es importante tener en cuenta que se trata de instrumentos de operación y no de operaciones concientes.

La condición previa de estas operaciones proposicionales es la combinatoria: un sistema de conjunto ( $n$  a  $n$ ) que permite comprender que un fenómeno puede ser resultado de un factor o de la combinación de todos o de algunos de ellos. En la operación de combinar subyace—implícitamente al principio—el sistema de las 16 operaciones proposicionales binarias, combinaciones 1 a 1, 2 a 2, 3 a 3, 4 ó ninguna de las cuatro posibilidades de base:  $p, q \vee p, \neg q \vee \neg p, q \vee \neg p, \neg q$ .

Al combinar los factores experimentales los sujetos engendran una combinatoria por medio de los enunciados correspondientes a lo que observan y así determinan los vínculos de conjunción, implicación, exclusión. De allí que, en la interpretación piagetiana, al progresar las operaciones combinatorias, progresan también los razonamientos deductivos. Lo que conduce a la combinatoria es el intento de disociar factores utilizando conjuntamente la inversión y la reciprocidad. La operación de combinación adquirirá significado proposicional a partir del momento en que se oponga a otras combinaciones posibles, por ejemplo, cuando el sujeto no concluye inmediatamente de la presencia  $p, q$  la equivalencia  $p \equiv q$  o la implicación  $p \leftrightarrow q$ , sin la previa verificación de que  $p, q$  no están acompañados



de  $p \rightarrow q$  y/o de  $\neg p \rightarrow q$ .

En cuanto a la proporción, en su aspecto lógico expresa la equivalencia de las relaciones existentes entre dos pares de expresiones, en las que intervienen la compensación y la reciprocidad (constitutivas del grupo INRC) pues el sujeto debe comprender que la acción recíproca compensa la idéntica sin anularla (como sí lo hace la inversa), en tanto que la correlativa es el producto de la inversa (N) por la recíproca (R) y restituye la idéntica al anular la recíproca. El dominio de estas cuatro relaciones permite la posesión de un esquema de equilibrio.

En efecto, según Piaget, el grupo de las cuatro transformaciones (INRC) equivale a un sistema de proporciones lógicas, pues el sujeto que comprende las igualdades  $NR = IC$ ;  $RC = IN$ ;  $NC = IR$ , está haciendo las siguientes equivalencias:  $I/C \equiv R/N$  o bien  $R/I \equiv C/N$ .

Por ello el esquema de proporción antecede a la lógica de proposiciones y la explicitación (toma de conciencia) de las operaciones que supone permite alcanzar las operaciones proposicionales.

### **Objetivos**

Los objetivos del trabajo son: (a) Estudiar las propiedades psicométricas de un instrumento para la evaluación del desempeño operatorio formal elaborado ad hoc a partir de los tests de Longeot (TOFLP) y de Flexer y Roberge (FORT); (b) Verificar el orden de adquisición de las operaciones formales evaluadas con el instrumento.

### **Muestra**

Se trabajó con dos muestras obtenidas en poblaciones que diferían en cuanto a las características socio-culturales. La muestra I (N 104, ME 14 años, 6 meses SD: .398) se tomó en un colegio de Capital Federal —con modalidad de bachillerato internacional—. La muestra II (N 125, ME: 14 años y 7 meses, SD: .393) se obtuvo en un colegio de la periferia de una ciudad del interior del país, con modalidad técnico-contable. Los sujetos son alumnos de 1ro. y 2do. Año de Nivel medio.

### **Instrumento**

El instrumento fue elaborado ad hoc para este trabajo, a partir de algunas de las pruebas de Longeot y de Flexer y Roberge.

El test de Longeot (1968) consta de tres sub-tests que evalúan las habilidades de:

- Combinatoria: cuatro problemas que incluyen combinatoria de elementos 2 a 2, con cuatro y cinco elementos y permutaciones de cuatro y cinco elementos
- Proporcionalidad: cinco problemas de probabilidades
- Inferencia a partir de proposiciones: siete problemas.

El test elaborado por Flexer y Roberge (1982) —el FORT— consta de tres sub-tests ordenados a evaluar las estructuras operatorias que según Piaget constituyen el núcleo del pensamiento formal: combinatoria, lógica proposicional y proporcionalidad.

El sub-test de combinatoria consta de cuatro elementos-tarjetas que tienen una letra en una cara y un número en la otra y se pide que determinen las posibles combinaciones (son 16).

## 26 El Pensamiento Lógico Formal: Propuesta de un Instrumento para su Evaluación...

El sub-test de lógica proposicional consta de 16 ítems que evalúan la habilidad de concluir a partir de un par de premisas, siendo la primera premisa de tipo bicondicional, condicional simple, disyunción exclusiva o inclusiva.

El tercer sub-test consta de ocho ítems que evalúan la capacidad de comprender la proporcionalidad directa y la inversa.

A partir de los resultados de una experiencia piloto se hizo una reformulación de algunos ítems de la prueba original, en razón de que ésta, a nuestro juicio, encubre en ciertos aspectos las operaciones reales, en la medida que el problema en su enunciado ya sugiere que su resolución implica, por ejemplo, una combinatoria; en tanto que en la vida la verdadera capacidad de resolver problemas requiere en primer lugar saber a qué esquema operatorio recurrir. Por ello buscamos una situación (ver el ítem I: los tomates y los fertilizantes) que pudiera revelar si el sujeto se ubica lógicamente en el nivel de resolución, de allí que tampoco aceptamos —a diferencia de Roberge que otorga 1 (un punto por cada combinación, dejando de lado las repeticiones— como válidas las respuestas que repiten combinaciones, pues esto significaría la aplicación de un mecanismo, pero no la posesión de un esquema. Sin embargo, subsistieron dificultades, relativas a la evaluación del esquema de proporción. Por ello se adaptó la prueba elaborada por Longeot (1968) —en algunos enunciados— que evalúa las tres estructuras mencionadas. El autor ha encontrado un orden de sucesión en los tipos de operaciones:

El primer nivel corresponde a la combinatoria pre-formal.

El segundo comprende la primera forma del grupo de las cuatro transformacio-

nes (INRC), el *modus tollens* y el primer nivel de combinatoria formal (combinaciones 2 a 2).

El 3er. nivel es el logro de la combinatoria formal y el cuarto es el último nivel del grupo INRC, o sea el dominio de la distinción entre implicación y equivalencia en el razonamiento proposicional. El significado de estos niveles se explica con la descripción de los ítems.

El instrumento quedó constituido por los ítems en la Tabla 1

### Descripción del Instrumento

#### Combinatoria

Respecto de la primera forma de combinatoria (Ítem A; arreglos simples) se evalúa el primer nivel de combinatoria: combinaciones 2 a 2 (Extraído del TOFLP). La respuesta adecuada sería: 1/16 (4x4) ya que las combinaciones son:

11, 12, 13, 14  
21, 22, 23, 24  
31, 32, 33, 34  
41, 42, 43, 44

El segundo nivel de combinatoria (Ítem B) está constituido por el descubrimiento de una ley de combinación y, por lo tanto, la posibilidad de anticipar el resultado mediante un cálculo, sin necesidad de verificar efectivamente todas las combinaciones posibles. La respuesta correcta sería: 25 (5x5)

El tercer nivel de combinatoria (Ítem I) se considera resuelto satisfactoriamente cuando el sujeto pone de manifiesto el dominio de la ley de combinatoria, incluso con la posibilidad de "ninguno". Este nivel de combinatoria es el que presenta mayor dificultad, porque su resolución correcta

**Tabla 1**

*Ítems del Instrumento*

---

**Ítems**

---

A) Compras un número en una rifa. Se sabe que se han vendido sólo números de dos cifras y que los números se formaron con las cifras 1, 2, 3 y 4.

Tienes el No.11. Para saber qué posibilidades tienes de poseer el número ganador, busca TODOS los números de 2 cifras que pudieron haberse vendido.

B) ¿Podrías decir cuántos números. de dos cifras se formarían usando las cifras 1, 2, 3, 4 y 5? Hazlo sin escribir los números, por un cálculo mental.

C) A las seis de la tarde salen los empleados y empleadas de una oficina. Por la puerta de la derecha salen 31 personas (22 hombres y 9 mujeres); por la de la izquierda 27 personas (18 hombres y 9 mujeres).

¿En alguna de las dos salidas es mayor la posibilidad de ver salir en primer lugar a una mujer?

SI - NO ¿Por qué?

D) Completa estos razonamientos. Si en algún caso ello no es posible, coloca "no se puede saber".

Voy al cine si y sólo si llueve:

-Llueve

Por lo tanto.....

-No llueve

Por lo tanto .....

E) En la clase:

\* Si la profesora de Matemática da una mala indicación, los alumnos se equivocan.

\* Si los alumnos se equivocan no habrá premios de Matemática.

Hemos observado que los alumnos se equivocan.

**Conclusiones** (marca la -o las- correcta/s)

- Habrá premios de Matemática.

- La profesora dio una mala indicación.

- No habrá premios de Matemática.

- La profesora no dio una mala indicación.

- No se puede saber si la profesora dio una mala indicación

F) Completa estos razonamientos:

De postre comeré fruta o helado (o ambos)

a) Como fruta. Por lo tanto...

b) No como fruta, por lo tanto...

c) Tomo helado, por lo tanto...

d) No tomo helado, por lo tanto...

---

**Continúa en página 28**

---

Ítems

---

G) El sábado voy a ir al cine o al teatro (pero no a ambos lugares)

a)-Fui al cine

Por lo tanto.....

b)-No fui al cine

Por lo tanto.....

c)-Fui al teatro

Por lo tanto.....

d)-No fui al teatro

Por lo tanto.....

H) Juan compra una rifa en un sorteo que tiene 25 números, de los cuales 5 tienen premio (los otros 20 son "números perdedores"). Silvia compra otro número en un sorteo de 10 números con 2 premiados y 8 perdedores). Por último, Marcela compra un número en un sorteo de 40 números, de los cuales 8 tienen premio y 32 son "perdedores". ¿Alguno de los tres tiene más posibilidades de haber comprado un número ganador? ¿Si o No? ¿Por qué?

I) Un horticultor plantó tomates a los que agregó cuatro productos fertilizantes -que llamamos A, B, C y D- con los que logró aumentar el tamaño de los tomates. Quiere saber si ese aumento se debe a la acción de uno o algunos de los fertilizantes (quizá ninguno). ¿Cómo puede hacer para averiguarlo? Representa la solución usando las letras.

J) a) Vas con tres amigas/os a un restaurant; cada una/o pide un postre diferente, para que todas puedan probar los cuatro (helado, tarta, panqueque, fruta). El mozo los trae todos juntos. ¿En qué orden pueden probarlos? Indica todos los órdenes posibles, usando la inicial para designar cada postre:

h t p f

- - - etc.

b) En una calesita mágica con cuatro figuras (bote, caballo, avión y jirafa) éstas se cambian de lugar -a veces todas, a veces una o dos o más- cada vez que pasan detrás de un biombo. ¿Podrías decir cuántas vueltas podrá dar sin repetir el orden en que aparecen las figuras? Explica el método que usaste para resolver.

K) Lee atentamente las afirmaciones que siguen y subraya la (o las) conclusión(es) correcta(s):

1. Ha habido un robo en un edificio.

\* Si el portero fue cómplice, entonces la puerta del departamento estaría abierta o bien el ladrón entró por el subsuelo.

\* Si el robo fue a medianoche, el portero fue cómplice.

Se pudo probar que la puerta no estaba abierta y que el ladrón no entró por el subsuelo.

**Conclusiones** (subraya la -o las- correcta(s))

- El portero fue cómplice
  - El portero no fue cómplice
  - El robo fue a medianoche
  - El robo no fue a medianoche
  - No se puede saber si el robo fue a medianoche
-

supone la construcción del "conjunto de partes" y requiere un método sistemático y exhaustivo para hallar todas las formas posibles de combinar los elementos, evitando las repeticiones. La respuesta adecuada sería: 16

Ninguno

A – B – C- D

AB – AC – AD – BC - BD – CD

ABC – ABD – ACD - BCD

ABCD (todos)

La resolución de los ejercicios de combinatoria implica la toma de conciencia del método —lo que Piaget llama abstracción reflexionante— que le permite al sujeto controlar y corregir su producción "para estar seguro de que no olvidó ningún elemento".

La abstracción reflexionante versa sobre las acciones del sujeto —y no sobre las características del objeto—, transpone a un plano superior lo que capta (por ejemplo: conceptualiza una acción), a la vez que reconstruye el esquema de acción y así generaliza e integra los esquemas. (Piaget, 1977)

La capacidad de generalizar y por lo tanto de anticipar un resultado, sin necesidad de ensayar efectivamente todas las posibilidades, es una de las manifestaciones del pensamiento formal.

Según Lawson (1995), el razonamiento combinatorio es una habilidad compleja, que requiere instrucción durante un prolongado período.

Como señalan Navarro-Pelayo et al. (1996), siguiendo a Piaget, la combinatoria es un requisito para la resolución de problemas de probabilidad y un componente esencial del pensamiento formal, porque requiere operar

con todas las posibilidades.

### **Permutación**

La permutación (Ítem J, adaptado a partir del TOFLP) es una forma de razonamiento combinatorio. En el caso de nuestro estudio el ítem contiene cuatro elementos y arroja un índice de dificultad moderada (.48), aunque Longeot (1968) lo ubica como un logro de tercer nivel en sujetos de 12/13 años escolarizados.

En la prueba propuesta hay dos ejercicios de permutación, ambos con cuatro elementos, en el primero los sujetos deben completar la solución; en el segundo se pide que anticipen el resultado sin escribir todas las posibles permutaciones, es decir que generalicen a partir de descubrir la ley. Las respuestas adecuadas serían:

a) HTPF–HTFP–HPTF–HPFT–HFTP–HFPT

THPF–THFP–TPHF–TPFH–TFHP–TFPH

PHTF–PHFT–PTHF–PTFH–PFHT–PFTH

FHTP–FHPT–FTHP–FTPH–FPHT–FPTH

24 combinaciones posibles

b) 24: N! (o sea N factorial: 4x3x2)

La permutación es una extensión del primer nivel de combinatoria para el caso de cuatro elementos tomados de a cuatro.

Los estudios de Longeot (1968) acerca de la operatividad formal, indican también la influencia del aprendizaje de producto cartesiano sobre el esquema de combinatoria y en particular la permutación, pero a la vez su no-generalización a las

### 30 El Pensamiento Lógico Formal: Propuesta de un Instrumento para su Evaluación...

operaciones de la lógica proposicional.

Larivée y Normandeau (1985) señalan que según los estudios de Piaget e Inhelder (1951) se distinguen tres estadios en el desarrollo de la operación de permutación: (a) ausencia de procedimiento sistemático, con ensayos intuitivos de resolución; (b) empleo de sistemas parciales con hasta tres elementos y comienzo de generalización; (c) Uso de estrategias sistemáticas consistentes en dejar fijo uno o dos elementos y variar el resto, evitando repeticiones y verificando el uso exhaustivo de los elementos. Algunos sujetos recurren al diagrama de árbol. Este estadio corresponde al nivel operatorio formal. La edad de logro está entre los 14 y 15 años.

#### Razonamiento Proporcional

Los ítems de razonamiento proporcional (C y H, extraídos del TOFLP) evalúan la capacidad de captar relaciones de relaciones. Se trata, por lo tanto, del aspecto lógico de la compensación, como relación de equivalencia entre dos razones (Obando et al., 2014). Este tipo de razonamiento se requiere no sólo para el aprendizaje de la matemática, sino que es un esquema presente en muy diversos temas curriculares, desde la Física a la Geografía y también las Ciencias sociales.

Su dominio es un indicador del pasaje del nivel de operatividad concreta al formal.

En el caso del ítem C se evalúa el 1er. nivel de captación del esquema de proporción, en el cual varía sólo uno de los términos y por tanto es más factible que aparezca la diferencia en la razón. La respuesta correcta sería: En la izquierda porque  $9/27$  es mayor que  $9/31$ .

El ítem H valúa el esquema de proporcionalidad de segundo nivel, en el cual ambos extremos de la relación difieren y por

lo tanto no hay modo de captar intuitivamente la relación proporcional. La respuesta correcta sería: todos tienen la misma probabilidad:  $1/5$  o 20%

Longeot (1968) —en una muestra perteneciente a los dos primeros años del nivel medio de escolaridad— halla que este logro es posterior al del razonamiento combinatorio de primer y segundo nivel, pero anterior al dominio de la implicación simple y de la permutación. En nuestras muestras se verificó esta secuencia.

#### Implicación Recíproca o Bicondicional Vs. Implicación Simple o Asimétrica

La implicación recíproca o bicondicional (ítem D, adaptado a partir del FORT) se da en una proposición compuesta en la cual p es condición suficiente y necesaria para q. Esta proposición es verdadera cuando tanto el antecedente como el consecuente son verdaderos o cuando ambos son falsos. La condicional es falsa cuando una de las proposiciones es verdadera y la otra es falsa o viceversa. Las respuestas correctas serían:

-Llueve

Por lo tanto, voy al cine

-No llueve

Por lo tanto, no voy al cine

La implicación simple o asimétrica (ítem E, extraído del FORT) es una forma de razonamiento en que, dada una afirmación condicional, se infiere válidamente cuando se afirma el antecedente, o se niega el consecuente. En el caso del ítem propuesto se evalúa la implicación simple en el caso particular de "poner el condicionado", del cual no se puede concluir. Las respuestas correctas son:

-No habrá premios de Matemática.  
-No se puede saber si la profesora dio una mala indicación

Este razonamiento aparece como un logro tardío. En la mayor parte de los casos de error éste se da por su reducción a la implicación recíproca.

En nuestra muestra este ítem arroja un índice de dificultad de 0,22: Muy difícil; lo que es esperable por la edad de los sujetos.

En uno de los trabajos seminales acerca de esta cuestión, Wason (1968) señala la dificultad observada en una muestra de adolescentes, para manejar el concepto de implicación y la influencia de la formulación verbal: *Si p, entonces q* sugiere una sucesión en el tiempo; *q si p* es más difícil. Otras formas más simples serían: *o no -p o q; no es el caso que p y no -q*.

Longeot (1968) señala que estos esquemas no se hallan logrados en las edades de 14-15 años, sino que se alcanzarían, y no totalmente, entre los 16-17 años. El error más común consiste en concluir sobre el antecedente a partir de "poner el consecuente" cuando en realidad no puede concluirse nada de él sino de su negación.

### Disyunción Exclusiva e Inclusiva

La disyunción exclusiva (ítem G, adaptado a partir del FORT), llamada también excluyente o fuerte, se da en una proposición en que hay dos opciones, de las cuales sólo una es verdadera; una excluye a la otra. La disyunción es falsa si ambas proposiciones son o bien verdaderas o bien falsas. Las respuestas correctas serían:

- a)-Fui al cine  
Por lo tanto, no fui al teatro
- b)-No fui al cine  
Por lo tanto, fui al teatro

- c)-Fui al teatro  
Por lo tanto, no fui al cine
- d)-No fui al teatro  
Por lo tanto, fui al cine

La disyunción inclusiva (ítem F, adaptado a partir del FORT), también llamada incluyente o débil, es una conexión lógica entre dos proposiciones y es falsa sólo si ambas proposiciones son falsas, en el resto de los casos la disyunción es verdadera. Las respuestas adecuadas serían:

- a) Como fruta. Por lo tanto, no se puede saber si también tomo helado
- b) No como fruta, por lo tanto, tomo helado
- c) Tomo helado, por lo tanto, no se puede saber si también como fruta
- d) No tomo helado, por lo tanto, como fruta

En el campo de la psicología cognitiva se han estudiado diversos factores, referidos ya a la forma, ya al contenido de las proposiciones, que pueden incidir en el desempeño lógico de los sujetos. Ennis (1976) considera que la competencia lógica tiene tres dimensiones: principios, contenido y complejidad; las cuales pueden ser vistas en referencia al objetivo pedagógico de desarrollar esta competencia.

Entre otros aspectos de la dimensión de complejidad se citan: el número de conexiones, lo intrincado del argumento, el orden de las partes del argumento, la inclusión de material irrelevante y la negación (Staudenmayer y Bourne, 1978; Wason, 1968). La dimensión de contenido es particularmente importante cuando se trata del razonamiento lógico como aspecto de la formación humana. En efecto, son aspectos relevantes: el grado de adhesión a las premisas, el carácter abstracto o

## 32 El Pensamiento Lógico Formal: Propuesta de un Instrumento para su Evaluación...

poco familiar, la simbolización.

Según Martín y Valiña (2002) la investigación acerca del razonamiento disyuntivo indicaría una polisemia en este tipo de razonamiento usado en el lenguaje natural, en el cual el contenido y el contexto juegan un rol importante, tal como se pone en evidencia en los ejemplos de nuestras muestras.

En cuanto a la disyunción, debe distinguirse entre el "o" débil (el "sive" de la lógica clásica) y el "o" fuerte (aut). Ennis (1976) considera psicológicamente ambiguo el primero, a diferencia de la interpretación más general acerca de que cuando no se explicita otra cosa, el "o" debe interpretarse como inclusivo.

Según la teoría de los Modelos mentales (Johnson-Laird y Byrne, 1991) la disyunción exclusiva es más sencilla porque requiere menor número de modelos mentales.

### Modus Tollens

Es una de las formas del razonamiento de implicación asimétrica.

El *modus tollendo tollens* —del latín: el modo que, al negar, niega— que a veces se abrevia como *modus tollens*, negación del consecuente o ley de contraposición, es una forma de argumento válido y una regla de inferencia en lógica proposicional. Se puede resumir como "Si *P* implica *Q*, y *Q* no es cierto, entonces *P* no es cierto". Las respuestas correctas serían:

- El portero no fue cómplice
- No se puede saber si el robo fue a medianoche

El *modus tollendo tollens*, junto con el modo *ponendo ponens* son dos formas de argumento válido, contrapuestos a las falacias de afirmar el consecuente o negar el

antecedente.

El argumento tiene dos premisas. La primera premisa es un condicional o sentencia "si-entonces", por ejemplo, *si p entonces q*. La segunda premisa es "no q". A partir de estas dos premisas, se puede concluir lógicamente "no p".

Dicho de otro modo, la regla del *modus ponens* dice que, dada una afirmación condicional y su antecedente, se infiere válidamente el consecuente. Pero si se da como verdadera la afirmación condicional y su consecuente, no se puede inferir nada acerca del antecedente.

En nuestras muestras se evaluó con el ítem K (extraído del TOFLP). Su índice de dificultad -0,17- da cuenta de que es uno de los más difíciles de la prueba.

## Resultados

Se construyó un instrumento ad-hoc que pone en juego distintos esquemas formales. Cada ítem de la prueba es evaluado según dos modalidades (resuelve - no resuelve) de acuerdo con la manifestación de dominio del proceso de resolución y no simplemente del resultado.

A partir del examen de resultados, la evaluación dicotómica se toma como base para asignar puntaje a cada ítem, según se explica más adelante

Los resultados obtenidos son los siguientes:

### Dificultad de los Ítems

Para determinar si existe una secuencia de logros se observa, en primer lugar, que los ítems difieren entre sí por su dificultad.

La dificultad de un ítem se determina en función de la proporción de



personas que lo responden correctamente. Es una relación inversa: cuanto mayor sea esta proporción, menor será su dificultad. Para calcular la dificultad de un ítem, simplemente se divide el número de alumnos que contestó correctamente el ítem entre el número total de la muestra.

Se aconseja (por ej., Backhoff et al., 2000):

- 5% de ítems muy fáciles (*ND*: de 0,87 a 1),
- 20% fáciles (*ND*: de 0,74 a 0,86),
- 50% con una dificultad media o moderados (*ND*: de 0,53 a 0,73),
- 20% difíciles (*ND*: de 0,33 a 0,52),
- y 5% muy difíciles (*ND*: de 0 a 0,32)

**Tabla 2**

*Índice de Dificultad*

Implicación recíproca	0.89	Muy Fácil
Combinatoria 1	0.87	Muy Fácil
Disyunción exclusiva	0.86	Fácil
Combinatoria 2	0.80	Fácil
Proporción 1	0.65	Moderado
Proporción 2	0.53	Moderado
Permutación	0.48	Moderado
Disyunción inclusiva	0.39	Difícil
Implicación simple	0.22	Muy difícil
<i>Modus tollens</i>	0.17	Muy difícil
Combinatoria 3	0.10	Muy difícil

**Tabla 3**

*Porcentaje de Ítems Según el Índice de Dificultad*

Muy fácil	Fácil	Moderado	Difícil	Muy difícil
18%	18%	27%	18%	27%

En nuestro caso el nivel medio de dificultad del test es 0,53. Según el requerimiento de la teoría estadística, dicho nivel debe oscilar entre 0,5 y 0,6. El nivel de dificultad, por tanto, sería satisfactorio. Sin embargo, hay un porcentaje excesivo de ítems muy difíciles (27%), lo cual, a los fines del trabajo propuesto es adecuado, puesto que se trata de ver el nivel de operatividad formal y los sujetos de la muestra se hallan en una etapa inicial de esta adquisición. Por lo tanto, es esperable el nivel de dificultad encontrado.

Según estos resultados, los logros más tempranos serían los dos primeros niveles de combinatoria, la disyunción exclusiva y la implicación recíproca. Los logros más difíciles son el *modus tollens*, la implicación simple y la combinatoria de tercer nivel. Los restantes constituyen un grupo intermedio. De acuerdo con esto, se consideran tres niveles: preformal, formal A y Formal B.

Dado que se ha mostrado que el instrumento tiene una estructura jerárquica, se considera apropiado convertir el puntaje dicotómico en puntaje continuo, asignando un puntaje diferencial a cada ítem en función de su dificultad relativa:

- 1 (un punto) si fueron resueltas por el 100 a 81%
- 3 (tres) si fueron resueltas por el 80 a 59%
- 4 (cuatro) si fueron resueltas por el 58 a 28%
- 8 (ocho) si fueron resueltas por el 27 a 0%

### 34 El Pensamiento Lógico Formal: Propuesta de un Instrumento para su Evaluación...

De este modo, a las pruebas de combinatoria de primer nivel, implicación recíproca, y disyunción exclusiva se le asignó 1 (un) punto; a las pruebas de proporción de primer nivel y combinatoria de segundo nivel, 3 (tres) puntos; a las de permutación, proporción de segundo nivel, disyunción inclusiva y Modus Tollens 4 (cuatro) puntos y a las de implicación simple y combinatoria de tercer nivel, 8 (ocho) puntos. Así, un alumno que hubiera resuelto correctamente todos los ítems obtendría un puntaje de 41. Con este puntaje diferencial se busca evitar que la resolución correcta de varios ítems equipare el puntaje de los de mayor dificultad.

#### Discriminación de los Ítems

Para este análisis se hace una correlación biseriada entre el total de ítems dicotómicos respondidos correctamente y las respuestas

correctas a cada uno de los ítems. Según esta correlación el valor mínimo aceptable suele variar entre los autores: 0,25 (puntaje de corte más “blando”); 0,30 para otros autores.

Por lo tanto, todos los ítems satisfacen la exigencia de discriminación.

#### Consistencia y Reproducibilidad de la Escala

A fin de evaluar estos dos aspectos de la escala, se hace un análisis jerárquico de los ítems, mediante la técnica de escalamiento de Guttman (1950; Ecurra Mayaute et al., 2014) lo que permite afirmar un orden de adquisiciones de las habilidades en juego.

Se obtiene un índice IR = .90. Este valor satisface la exigencia de la técnica (debería ser igual o mayor de .90). Siguiendo las observaciones de Longeot (1964), consideramos que las inversiones entre

**Tabla 4**

*Nivel de Discriminación de los Ítems*

	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Combinatoria 2	.703**	.000
Combinatoria 1	.684**	.000
Permutación	.628**	.000
Disyunción inclusiva	.601**	.000
Proporción 2	.596**	.000
Proporción 1	.593**	.000
Implicación recíproca	.461**	.000
Disyunción exclusiva	.422**	.000
Combinatoria 3	.410**	.000
Implicación simple	.382**	.000
<i>Modus tollens</i>	.321**	.000

ítems de similar dificultad no deberían ser consideradas como error.

De acuerdo con los análisis informados hasta aquí, hemos agrupado los ítems en tres grupos, según su dificultad relativa: Los grupos extremos son: el modus tollens, la implicación simple y la combinatoria de tercer nivel (ítems H, E y I). Son los más difíciles. En el otro extremo se hallan los problemas de combinatoria de primer y segundo nivel, implicación recíproca y disyunción exclusiva (ítems A, B, D y G). Los cuatro restantes forman un grupo intermedio.

El índice de consistencia hallado —Q de Cochran 603.65,  $p > .000$  ya que los ítems son dicotómicos— fue de .75, que es considerado como un índice muy bueno.

### **Conclusiones**

Los objetivos del trabajo fueron: (a) Estudiar las propiedades psicométricas de un instrumento para la evaluación del desempeño operatorio formal elaborado ad hoc a partir de los tests

de Longeot (TOFLP) y de Flexer y Roberge (FORT); (b) Verificar el orden de adquisición de las operaciones formales evaluadas en el instrumento.

Respecto del primer objetivo, los resultados de la aplicación del instrumento diseñado ad hoc, sobre la base de los propuestos por Longeot y por Flexer y Roberge, fueron sometidos a un análisis jerárquico de los ítems, mediante la técnica de escalamiento de Guttman. Se obtuvieron índices de consistencia y de reproducibilidad que satisfacen las exigencias de la teoría.

Con respecto al segundo objetivo, a partir de los resultados expuestos, se puede afirmar que hay una secuencia estable de adquisiciones, es decir un patrón de evolución del pensamiento formal, el cual permite inferir regularidades propias de la naturaleza de la inteligencia.

Este análisis permite concluir la validez del instrumento y la pertinencia de su uso en las distintas sub-muestras.

### **Referencias**

- Backhoff, E., Larrazolo, N. y Rosas, M. (2000). Nivel de dificultad y discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), 1-16.
- Ennis, R. (1976). An alternative to Piaget's conceptualisation of logical competence. *Child Development*, 17, 903-909.
- Escurra Mayaute, L. M., Delgado Vásquez, A., Quesada Murillo, M. R., Rivas Castro, G., Santos Islas, J. y Pequeña Constantino, J. (2014). Adaptación psicométrica del test de operaciones formales combinatorias (T.O.F.C.) de Longeot de acuerdo al modelo de Mokken [en línea], vol. 2, no. 2, p. 57-77. ISSN 1560-909X.
- Flexer, B. y Roberge, J. (1982). Formal operational reasoning test. *Journal of Genetic Psychology*, 106, 61-67.
- Guttman, L. (1950): The basis for Scalogram analysis. En S. Stanffer y Otros. *Measurement and Prediction*. New Jersey: Princenton University Press.
- Johnson-Laird, P. N. y Byrne, R. M. J.

### 36 El Pensamiento Lógico Formal: Propuesta de un Instrumento para su Evaluación...

- (1991). *Deduction*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Larivée, S. y Normandeau, S. (1985). Maîtrise du schème de la combinatoire chez des adolescents en classes spéciales. *Canadian Journal of Education*, 10(4), 345-361.
- Lawson, A. E. (1995). Science teaching and the development of thinking. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Longeot, F. (1964). Analyse Statistique de Trois Test Genetiques Collectifs. *BINOP*, 219-237.
- Longeot, F. (1968). La pédagogie des mathématiques et le développement des opérations formelles. *Enfance*, 5, 379-389.
- Martín, M. y Valiña, D. (2002). Razonamiento deductivo: Una aproximación al estudio de la disyunción. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(2), 225-248.
- Navarro-Pelayo, V., Batanero, C. y Godino, J. (1996). Razonamiento combinatorio en alumnos de secundaria. *Educación Matemática*, 8(1), 26-39.
- Obando, G., Vasco, C. E y Sánchez-Matamoros, G. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la razón, la proporción y la proporcionalidad: un estado del arte, *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 17(1) 59-82.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico*, Paidós, Bs.As.
- Piaget, J. y Beth, J. (1961). *Relaciones entre la lógica formal y el pensamiento real*, Ed. Ciudad Nueva, Madrid.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1951). *La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1973). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Paidós, Bs.As., Cap. XVIII.
- Staudenmayer, H. y Bourne, L.E. (1978). The nature of denied propositions in the conditional reasoning task: Interpretation and learning. En; Russell Revlin y Richard E. Mayer (eds.), *Human Reasoning*. Distributed Solely by Halsted Press. pp. 83-99.
- Wason, P. (1968). Reasoning about a rule. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 20, 273-281.

## Decent Work and Representations of Work among Unskilled and Low-Skilled Emerging Adults in France

*Trabajo Decente y Representaciones del Trabajo Entre Adultos Emergentes No Calificados y Poco Calificados en Francia*

Soazig Disquay-Perot\*  
Laurence Cocandeau-Bellanger\*\*  
Angel Egido-Portela\*\*\*  
Nadia Baatouche\*\*\*\*  
Nathalie Prudhomme\*\*\*\*\*  
Emmanuelle Vignoli\*\*\*\*\*

### Resumen

El contexto del mercado laboral actual se caracteriza por una diversificación de las formas de empleo, una transformación de las organizaciones del trabajo y una singularización de las trayectorias profesionales. Este artículo pretende analizar

y describir la forma en que los jóvenes adultos conciben su futuro profesional y cómo definen un trabajo digno. Los datos se obtuvieron mediante entrevistas semiestructuradas a diez jóvenes adultos. El corpus de las entrevistas se sometió a un análisis de contenido temático. Los resultados muestran que el trabajo es una

---

\* Conservatoire National des Arts et Métiers. Centre for Research on Work and Development. Paris, Francia.

\*\* Conservatoire National des Arts et Métiers. Centre for Research on Work and Development. Paris, Francia ; Université Catholique de l'Ouest. Group : Subjects, Societies, Territories, Temporalities (2S2T). Angers, Francia. ORCID: 0000-0002-1029-6496

\*\*\* Université Catholique de l'Ouest. Group : Subjects, Societies, Territories, Temporalities (2S2T). Angers, Francia ; Laboratoire de Psychologie des Pays de la Loire. ORCID: 0000-0002-8562-591X. Mail de contacto: aegido@uco.fr

\*\*\*\* Conservatoire National des Arts et Métiers. Centre for Research on Work and Development. Paris, Francia ; Université Catholique de l'Ouest. Group : Subjects, Societies, Territories, Temporalities (2S2T). Angers, Francia. ORCID: 0000-0002-0081-4851

\*\*\*\*\* Aix-Marseille University. Laboratoire Psychlé ; Conservatoire National des Arts et Métiers. Centre for Research on Work and Development. Paris, Francia. ORCID: 0000-0003-0439-5882

\*\*\*\*\* Conservatoire National des Arts et Métiers. Centre for Research on Work and Development. Paris, Francia. ORCID: 0000-0003-1036-4548

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.37.2023.p37-54>

Fecha de recepción: 10 de febrero de 2023 - Fecha de aceptación: 9 de marzo de 2023

necesidad para los jóvenes, sin ser *a priori* un fin en sí mismo. Algunos criterios de trabajo digno (OIT) están más extendidos que otros, sin embargo, los vínculos con el deseo de mantener una actividad y las dimensiones sociales y de realización tienden a mostrar que los modelos de un trabajo que integran la dimensión del desarrollo personal siguen siendo prevalentes. Este estudio conduce a una reflexión sobre el valor del diploma, éste no había tenido sentido en la escuela y ahora se presenta como un pasaporte para renovar la vida profesional. Es cierto que el adulto emergente encuentra trabajo, pero para aspirar a más tendrá que pasar por la formación, que ahora es esencial para el desarrollo personal y profesional.

*Palabras clave:* trabajo decente; significado del trabajo; jóvenes adultos

### Abstract

The current labor market context is characterized by a diversification of forms of employment, a transformation of work organizations and a singularization of career paths. This article aims to analyze and describe how young adults conceive their professional future and how they define a decent job. Data were obtained through semi-structured interviews with ten young adults. The corpus of interviews was subjected to content analysis. The results show that work is a necessity for young people, without being *a priori* an end in itself. Some criteria of decent work (ILO) are more widespread than others, however, the links with the desire to maintain an activity and the social and fulfillment dimensions tend to show that models of a job integrating the dimension of personal development remain prevalent.

This study leads to a reflection on the value of the diploma, which had been meaningless in school and is now presented as a passport to renew professional life. It is true that the emerging adult finds work, but to aspire to more, he or she will have to undergo training, which is now essential for personal and professional development.

*Keywords:* decent work; meaning of work; young adults

### Emerging Adults and the French Labor Market

The labor market is currently characterized by diverse forms of employment (Conseil d'Orientation pour l'Emploi [COE], 2014), changes in work organization and the individualization of professional trajectories. These characteristics are sources of uncertainty for many individuals (Castel, 2009; Lallemanent, 2018). Moreover, although downgrading is increasingly widespread, in France, a formal qualification generally ensures access to employment (Dubet & Duru-Bellat, 2006; Duru-Bellat, 2006; Joseph et al., 2008; Peugny, 2009). In this context, the emerging adult population is particularly vulnerable, especially those with low skills. In France, the estimated unemployment rate for 15- to 25-year-olds is 20.8%, 21.4% for men, and 20% for women (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). In 2016, the unemployment rate of emerging adults aged 15 to 24 with no or low skills was three times higher than that of young graduates (OECD, 2016). In 2018, the unemployment rate in France was among the highest in Europe, with 29.2% of young people who had not completed primary education being

unemployed, compared to an average of 22.5% in OECD countries. Unemployment among low-skilled young adults is higher, and their access to employment is more complex than the skilled population (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques [DARES], 2020). Furthermore, employment status and prospects are linked to micro-level (e.g., personal circumstances) and macro-level factors (e.g., socio-economic conditions). The purpose of the present article is to examine young emerging adults' (Arnett, 2000) representations of work and 'decent work' in the context of France, based on the definition of the International Labor Organization (ILO, 2008, 2016) and the Psychology of Working Theory (Duffy et al., 2016).

As suggested by Paugam (2000), employment and working are influenced by objective factors (terms of employment, working conditions), subjective factors (satisfaction), and their social impacts (nature and importance of relationships, independence, and autonomy). Work is perceived as an essential means of social integration and contributes to the economy (e.g., Blustein, 2008, 2011; Duffy et al., 2016). However, low-skilled emerging adults are likely to hold jobs characterized by difficult working conditions and low social recognition compared to their highly educated peers (Disquay-Perot & Egido, 2017; Inan, 2013; Kulanthaivelu & Thierus, 2018). Moreover, many of these jobs are fixed-term contracts, often part-time and/or poorly paid. Such conditions induce insecurity about the future, increased risk of social vulnerability, marginalization, and, more generally, the weakening of social ties (e.g., Bourdieu, 1993; Castel, 2009; Duffy et

al., 2016; Durkheim, 1893).

It has been well documented that given the importance of work for psychological health and identity (Blustein, 2008), periods of unemployment (including transitional ones) lead to feelings of failure, a decrease in self-efficacy, depression, anxiety, and substance use (Demazière, 2006; Lucas et al., 2004; Vinokur et al., 2000). Moreover, perceived job insecurity (Paugam, 2000) is crucial in individuals' relationship to work (satisfaction) and employment (stability) and, therefore, entails health and social risks, with effects on their social and economic integration.

Rapid and frequent changes characterize the labor market. Emerging adults tend to navigate such a labor market by using the "zapping" technique in their job search, often prioritizing immediately available jobs (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire [INJEP], 2011). Indeed, the notion of access to employment has changed: most young people enter the labor market with temporary jobs, although permanent contracts remain the norm, with 85% of the paid jobs (COE, 2014). Consequently, their relationship to job stability is likely to be modified. However, they perceived experiences resulting from multiple fixed-term contracts as beneficial (Cocandeau-Bellanger et al., 2018). Moreover, job precariousness does not necessarily imply that young people with little or no professional qualifications develop negative representations of work.

Pay levels or job security may no longer constitute central elements in their relationship to work. Other dimensions could be more significant and moderate the negative effects of job insecurity on

representations of work. For instance, the growing number of skilled workers switching to manual, agricultural or social- and care-oriented occupations (Cohen-Scali, 2017; Denave, 2015; Jourdain, 2014) may suggest that social protection, high-income, and social recognition are no longer sufficient to provide workers with satisfaction. Similarly, numerous recent studies on the concept of meaning (Bernaud et al., 2015; Blustein et al., 2016; Deranty & McMillan, 2012; Gómez Gonzales et al., 2013; Masdonati et al., 2014; Morin, 2008; Steger & Frazier, 2005; Steger et al., 2006) revealed increase expectations concerning personal development and social utility. According to Egidio et al. (2018), being respected (70%), perceiving social utility in their work (41.7%), and personal interest (37.5%) are critical drivers of work meaning among young higher education graduates. What about their low-skilled peers? What are the meaning drivers among them? Do they feel respected?

Investigating individuals' relationship to work implies studying the representations of work, and beyond, decent work, by questioning what, from the workers' perspective, characterizes jobs that allow them to fulfill their needs and live accordingly with social standards, free from socio-economic and other contextual constraints. Knowledge about the representations of work could contribute to developing relevant public policies considering the needs of several populations, including low-skilled emerging adults. What are emerging adults' representations of the work? How do they envision their future career, and how do they define decent work? These are the research questions this study attempts to investigate.

### **Representations of Work: The Youth Perspective**

Representations of work are strongly related to the context. Factors such as country and parents' occupation influence adolescents' choices and representations (Cohen-Scali, 2010; Liechti, 2012; Noël et al., 2017). First, a job should allow living according to standard contextual norms, guarantee social ties, and allow skill development. However, the perception and recognition related to occupations vary according to environments and cultures (Gaviria & Mélo, 2018). Thus, representations of work depend on socio-cultural contexts. Criteria such as the level of education, working conditions, employment, and job access are differently appreciated depending on the country and socio-economic conditions.

As mentioned above, emerging adults' access to employment and their perception of time differ from other categories of working adults. Growing up in unstable environments, emerging adults could experience job precariousness differently than previous generations. Permanent contracts are no longer the grail of skilled young people (Egidio et al., 2018). What about those who experienced school dropouts? What do they expect from their job?

We hypothesize that basic survival, security, and social connection needs underlie their expectations. However, we assume that access to leisure (an essential cultural feature enhanced by working hours reduction in the 2000s) is as important for them as are basic needs (e.g., housing and food). Moreover, secure, long-term jobs may not be their primary targets as they may have been for previous generations.



Finally, investigating emerging adults' specific representations of decent work is of particular interest with consideration to the International Labor Organization's definition (ILO, 2008, 2016). Indeed, based on the above descriptions, we expect French emerging adults with little or no professional qualifications to have a specific view. More precisely, due to French social and health policy, it is likely that they will focus less on social protection. Similarly, we assume that physical security conditions, an essential feature within the French labor law (to be guaranteed by employers), will be secondary in their representations.

### Decent Work

The Psychology of Working Theory (Duffy et al., 2016) is based on decent work features derived from the International Labor Organization's definition of decent work (ILO, 2008, 2016). According to this theory, factors related to the specificities of the labor market and public employment policies play a central role and largely determine access to decent work (Duffy et al., 2016). These factors hinder access to decent work and, consequently, the benefits it can provide. Such a context could also influence emerging adults' representations of decent work.

To explore these representations, we conducted a qualitative study with ten low-skilled French emerging adults. Several objectives have been defined:

- Identify the reasons for dropping out of training
- Identify their relationship to work, i.e., (a) their expectations about work, (b) their perspective regarding what characterizes a "good" job and a "worst" job, and

(c) how they perceive their current job

- Identify their life prospects (personal, social, and professional)

### Method

#### Participants

Ten emerging adults aged 20 to 25 ( $M = 21.6$ ;  $SD = 1.50$ ), including six men, responded to a semi-structured interview. They were selected based on several criteria: age between 16 and 25, being employed and/or having worked during the last six months, having no diploma, or being low-skilled. Their income comes mainly from their employment. Their characteristics are listed in Table 1.

#### Procedure

Due to the difficulty in accessing potential participants, the initial selection criteria have been relaxed. For example, few young people without a diploma are unemployed. Moreover, some of them hold informal jobs. Finally, once contacted, some young people often declined participation in the study as they felt uncomfortable talking about their background. Consequently, the final criteria for selecting participants are the following: age between 16 and 25, being employed and/or having worked during the last six months, not having a diploma, or having interrupted their training before developing necessary skills. Seven of the participants were recruited through master's student networks. Three other participants were recruited through social structures supporting the integration of young people who drop out of school or training.

**Table 1***Information on Participants and Their Job*

<b>Participants</b>	<b>Gender</b>	<b>Age</b>	<b>Level of Education</b>	<b>Current occupation</b>	<b>Short description of the current occupation</b>	<b>Information about the employer</b>
<b>Florian</b>	M	22	IV	Hotel receptionist	Customer reception, invoicing, booking, service and cleaning breakfast/drinks	Hotel Group - Suburb
<b>Paul G</b>	M	22	V	Multipurpose worker	Maintenance of outdoor and indoor spaces, small maintenance, diving	Technical college- rural area
<b>Hélène</b>	F	22	V	Hosting Agent	Maintenance of premises (collective areas and rooms), breakfast service in room, setting up dining room, dives	Public nursing home - rural area
<b>Xavier</b>	M	22	V	Social facilitator	Administrative tasks, reception and homework support, social activities	Social Assistance Center
<b>Eva</b>	F	21	IV	Commercial	Customer reception, invoicing, quote, contracting, inventory	Building equipment rental company - metropolis

**Continues in page 43**

## Continues in page 42

<b>Participants</b>	<b>Gender</b>	<b>Age</b>	<b>Level of Education</b>	<b>Current occupation</b>	<b>Short description of the current occupation</b>	<b>Information about the employer</b>
<b>Paul P</b>	M	20	V	Social service agent	administrative tasks and reception	Social Assistance Center
<b>Sylvain</b>	M	20	V bis	Server	Diving, setting up / storing the dining room, serving dishes	Family restaurant - rural area
<b>Felix</b>	M	22	IV	Road (event handler)	Loading / unloading truck, assembly / disassembly scene	Company with less than 10 employees, Arts and Entertainment sector - metropolis
<b>Rebecca</b>	F	20	V-Vbis	Saleswoman in a sex shop	Shelving, sales, customer advice	Company with less than 10 employees, Arts and Entertainment sector - metropolis
<b>Mirabelle</b>	F	25	VI	hairdresser	hairstyle	Company with less than 10 employees in hairdressing salon - metropolis

*Note.* F = Female, M = Male. The Level of education is based on different criteria in various countries. We have used the French system to describe the characteristics of the participants. For information, "VI" refers to a total lack of diploma. Therefore, the lower the number (Roman), the higher the level of qualification. Thus, level "I" reflects a Master's degree or Ph.D. qualification, level "IV" reflects a High School Graduation, and level "V" or "Vbis" reflects the qualification of students who have been in high school or who have obtained a professional diploma, such as those preparing for craft, maintenance or secretary jobs.

### **Instrument**

An interview questionnaire based on five main themes was developed in collaboration with partners from the countries involved in the comparative study of representations of decent work among low-skilled emerging adults. The first theme was related to general perceptions of decent work. The second theme was related to participants' evaluation of their work (decent or not) based on the ILO criteria. The third theme explored their perception of their current job and work situation. The fourth theme aimed to describe their educational background and other aspects of their lives. Finally, the last theme focused on their identity and their perceived perspectives about their future.

### **Data Analytic Technique**

Each interview was recorded and transcribed. Data were content analyzed using a thematic approach (Bardin, 1977/2013). The central themes presented in this paper are (a) representations of work, (b) the characteristics of the job performed in relation to perceptions of decent work, and (c) career prospects. Sub-themes were derived from each theme based on corpus categorization. Indeed, the corpus was first read by the first two authors and then coded. Each step of data processing was performed separately and then compared for adjustment. Sub-themes were categorized based on frequency computation, and similar sub-themes were grouped together. A sub-theme is more critical the more frequent it is (Bardin, 1977/2013). Therefore, the sub-themes were presented according to their frequency so that significant elements could be identified quickly.

### **Results**

The first theme, representations of work, included different sub-themes: the means of living, the social aspects of work, development possibilities, and personal fulfillment.

For all the participants, work should be a means of living as it should allow satisfying survival needs: "It's a need, something you can't do without... to live basically" (Sylvain); "It's necessary to live [...], anyway, staying at home doing nothing, I don't think it's a good solution. Even from the moral and physical point of view, in addition, we need money too, just simply" (Paul G).

Moreover, for eight out of ten participants, work must also contribute to living happily, notably by providing pleasure. Only Mirabelle and Rebecca did not mention this notion of pleasure in their general representation of work. Were these two young people in a more precarious situation than the others? Although they did not clearly express precariousness, the working conditions they mentioned tend to suggest it and raise some doubts regarding contract regularity (partially undeclared work). However, although mentioned by all, the financial aspect related to work did not appear to be central. Thus, when the young people were questioned about what they would do if they won the lottery, half declared that they would continue working even without financial constraints. They mentioned the desire "not to be bored" (Sylvain) or even the beneficial effect of "staying active" (Felix). In addition, Felix mentioned social protection: "at least for social security contributions". Others

hesitated, such as Eva, "except perhaps to maintain relationships with colleagues", or Hélène, "To maintain social ties...to avoid, yeah, sinking into our money and locking ourselves in, and to not see other people, to maintain a social link, yeah that's mostly that... not to earn money since I would have some, but to keep in touch with the outside world, my friends, my family, to see other people".

In the absence of any financial constraint, two emerging adults considered renegotiating their working conditions: "I would reduce my working hours" (Hélène), "I would negotiate my hours [...], or I would set up my business" (Florian). Others would also maintain an activity: "but I would produce something else" (Xavier), "I would travel to discover the world" (Paul G), highlighting the social and self-accomplishment needs that work could allow to satisfy.

The second predominant sub-theme (9 out of 10 participants) was related to the need to exist in society, the notion of recognition, one's place and role in society, and the social utility of one's activity. The social dimension was emphasized as Paul P illustrated: "it's a job you like [...] where you feel useful and where you can help people, where you can be of use".

The third main sub-theme referred to the means of self-accomplishment and development. Within this third main sub-theme, the links between work, on the one hand, and self-accomplishment, on the other, and becoming an adult emerged. For emerging adults, it is a question of "growing up", blossoming and becoming independent, and developing and using their skills. What interests Xavier in working is "progressing by performing tasks and learning; and

feeling useful as well", which also relates to the previous theme. Hélène's comments also reflected this sub-theme: "A pleasure, basically anyway...And a way to earn a living... because it's true since I work, I wouldn't have been able to buy all my little things, phone, high-tech... that's it... because I still live with my parents and it allows me to contribute to the shopping and all that, that... Afterward, I could have gone to live on my own, but for the moment, I prefer staying there... but still, I participate... and it's sure that if I didn't have my salary, I couldn't participate in the shopping and the household chores, it's true that it's... it allows me to be independent anyway. If I didn't have a salary, I would be completely dependent on my parents, but that's not the case. [...] to enter the world a little bit... it allows me to see a little bit if I were on my own, the kind of expenses I would have, the groceries, the rent and all that... Yeah, so it makes you grow up too, I think". Hélène also emphasized the importance of hanging out with friends, made possible by her salary.

The second theme, job characteristics and perception of one's work, includes two sub-themes: the perception of work as decent and what characterizes good and worst jobs. The job held, the working environment, and the associated assignments are summarized in Table 1. Each of the two sub-themes presented several categories that would allow refining the representations of decent work.

Based on the proposed definition of decent work, nine participants said they consider their job decent work.

Consistent with the representations of work defined above, the main characteristics of a good job are, in the

first place, to be fulfilling (8/10). This category is established from the following sub-categories: work that is meaningful (or valuable, from the ILO perspective), "useful", "helpful" (4/10), which allows "enjoying oneself" (6/10), "[self-] fulfillment" (Florian), including self-expression and skill development (5/10). The second quality of good jobs lies in their social dimension (6/10) in terms of organization, functioning, and working conditions. Young people are looking for a "good atmosphere" (all), a "team" relationship, and "cohesion". Finally, a good job is reassuring (5/10). This refers directly to the conditions in which it is carried out, i.e., the activity itself, the place, and the environment that provide the resources and the means to work. A good job is one adapted to the skills acquired, and that is "clear" (Sylvain), and where the "boss" is flexible and helps in learning. A good job allows one to enjoy it and develop oneself in a favorable social environment (atmosphere) and safe working conditions. This reflects Florian's comments: "[ It's] work that provides social ties and work that is fulfilling in terms of skills, which allows you to create or improve your skills".

It should be noted that only three participants mentioned salary as a good job characteristic. Working must allow one to live and earn a sufficient wage. However, that doesn't make it a good job. For the young people interviewed, the worst jobs are related to a dysfunctional organization or hierarchy, poor working conditions (8 out of 10 participants), and conflicting relationships (7 out of 10 participants). The dysfunctional organization is due to the absence or lack of recognition, perceiving the hierarchy as incompetent or illegitimate, inequity, the

absence of a framework, and unsafe working conditions; for example, being recruited for a job without having the required skills or resources. Working conditions also refer to difficulties of the job (6 participants out of 10 mentioned hours, the climate, the workload, and the difficulties encountered) and, to a lesser extent, insufficient pay (3 participants out of 10). Finally, the worst job is characterized by a lack of cohesion and poor working relationships. This underlines the importance of the social dimension of work in the eyes of the young people interviewed. Thus, the interpersonally and physically safe working conditions as characteristics of decent work emerged clearly from our participant's representations of work.

The third theme, career prospects, included two sub-themes: job prospects and the dream job envisaged by the young people.

All of them mentioned plans and were confident about finding a job. Their job search took no more than a month. Here are examples of what constituted a dream job for them: "well-known bartender in Ibiza" (Sylvain), car mechanic "in a luxury company" (Paul G), working in "a luxury hotel" (Hélène), "business class" (Florian), "famous actor", gaining "notoriety" (Paul P), "comic book designer" (Xavier), opening "a huge night bar" (Eva), "policewoman" (Rebecca, referring to the American "profilers" of TV series). It should be noted that these dream jobs were mentioned as being accessible, sometimes in the long term, and were generally related to their field of study or employment at the time of the interviews. However, the young people seemed to have positively integrated the need for time and training necessary to achieve

their dream job. Returning to training for a goal they will be pursuing makes sense. The short-term career prospects, on the other hand, are less clear.

### Discussion

The elements of the discourse related to the representations of work were in line with motivational theories. Indeed, work should allow individuals to meet survival, sociability, and growth needs (e.g., Alderfer, 1969, 1972). Work is, therefore, primarily a means and not an end for young people. Similarly, although all mentioned the financial benefit of employment, it turns out that four of them spontaneously envisaged continuing to work even if they no longer faced financial constraints, and seven of them imagined minimal activity.

For the emerging adults interviewed, work is about more than just satisfying basic needs and getting adequate pay. The need for social recognition and self-fulfillment was indeed very present in their statements. As emphasized by Koekemoer et al. (2018), work progression and skill development opportunities fulfill individuals' self-determination needs. Moreover, research by Duffy et al. showed that even when a job is initially unmotivating (e.g., precarious, low-paid work), it can become satisfying in the eyes of workers, especially if it allows them to develop skills and/or progress. Such a situation enables workers to find meaning in their work and increases their employability. Furthermore, social relations lead to meaningful work and contribute to self-determination by generating the motivation and energy necessary to perform work-related tasks, even when they are of little

interest. The notion of pleasure highlighted supports the idea that satisfaction is part of workers' expectations.

Working appeared to contribute strongly to independence by providing sufficient salary to leave their parents' "house", live on their own, and bear the expenses related to housing and food purchases. Working also allows for learning and growing, and more broadly, autonomy, a necessary component of emerging adults' quest for independence. For example, Rebecca explained that work is crucial because it "allows her to stop living with [her] mother", while Sylvain developed once he left school: "In addition, it [working] made me grow".

Emerging adults expect to be respected (by employers, co-workers, and clients). Therefore, working conditions should be physically and psychologically acceptable. However, we have noted evidence of adjustment to constraints. Thus, in the event of winning the lottery, the young people interviewed mentioned that they would be entering into negotiation on their salary, hours, and tasks. The absence of an obligation to work (e.g., enough income secured) increases potential negotiations within their contract. This seems to be in line with observations among young university graduates who expect a level of remuneration, activities, and social recognition commensurate with a high level of qualification (Egido et al., 2018). However, the intended benefits from income vary according to the level of qualification. While in Egido et al. (2018), young university graduates in transition to employment could be satisfied with a job that facilitates a real estate investment, the low-skilled emerging

adults in our study mentioned the pleasure provided by the possibility of affording objects such as a cell phone, hanging out more freely with friends or even renting an apartment, and thus, becoming independent.

Finally, the effect of the level of qualification indeed lies in the expectations regarding work and working conditions, which low-skilled emerging adults would express less.

The young people interviewed mentioned they were not worried about their ability to access employment despite their low skills. Regardless of the area, urban or rural, these young people found a job within one to two months. However, they knew their salaries were insufficient to guarantee their independence unless they were in a relationship. However, they did not question the adequacy of their income with the work performed. On the contrary, they seemed to believe that their level of qualification justified their low pay. Felix, for example, considered his salary as "pocket money" but also stated that his "[his] salary could be increased but was related to the labor market". Overall, salary was perceived as insufficient but fair, except for Mirabelle, the only one considering her work as indecent. Indeed, parts of her activity might not be declared. She mentioned being paid directly by clients, at their discretion: "We have a 10-hour contract per week, after which you are paid according to the number of heads combed. [...] I keep half of the hairstyle". There is no more protection here, and she did not consider her salary fair, depending on clients. Her situation deprived her of one of her children (living in Cameroon, her country of origin), and working at the hairdressing salon, in addition to the transportation

constraints, reduced her presence at home (end of the day at 9 p.m.). This illustrates a link between precariousness and decent work: "Precariousness is the absence of one or more securities allowing individuals and families to assume their basic responsibilities and to enjoy their fundamental rights" (Wresinski, 1987, p. 14).

The dimensions cited by the young people captured partly decent work features as defined by the International Labor Organization (ILO, 2008, 2016) and the Psychological Working Theory (Duffy et al., 2016). Indeed, we identified the following criteria in their response except for access to social security: (a) adequate compensation; (b) safe interpersonal and physical working conditions (linked to the dimensions of atmosphere, safe relationships, and assigning tasks adapted to acquired skills); (c) working hours that provide time for rest and leisure; (d) organizational values that complement family or personal values (what the emerging adults pointed as essential to them). Consistent with our hypothesis, the French social system, as guaranteed for all, could explain why our participants did not mention access to social security. Taxes and employee/employer contributions ensure a partial redistribution of wealth to people in need. Therefore, not referring to this feature could be interpreted as a lack of concern.

Considering reports highlighting unfavorable employment conditions of low-skilled emerging adults and those with no professional qualifications, might there not be indirect indicators of concerns about employment in the discourse of our participants? We believe it may be a sign of concern about the future, over which they have very little control. They did not complain



about their condition. However, their jobs did not provide them with independence, and they expected improvements without being able to project themselves precisely in the short term.

By examining what our participants had not expressed, we can explore more deeply their expectations and what is meaningful to them. Apart from Mirabelle, most of them stated that they could easily find a job, were not worried about finding a job, and did have decent jobs. Conversely, they did not explicitly mention that they lack recognition, that they did not have a defined and oriented career project, or that they were dissatisfied with their employment conditions. However, some of these elements showed up indirectly. Indeed, everyone would like to earn more (certainly later, in a more qualified job). Likewise, they expressed a need for recognition. The mentioned dream jobs indicated that they project themselves onto positions that could be described as ideal, implying high social recognition and even notoriety. Finally, there was no complaint but no realistic short-term project either. With these low-skill job characteristics, can they project themselves into the future? We think not, as they live with their parents, not earning enough to be independent. They live in the present, enjoy pleasures (hanging out with friends, iPhones, pocket money), and are satisfied with their working conditions, which are perceived in line with their level of qualification. However, their awareness of the importance of being highly skilled contributed to/ and enabled a desire for more comfortable jobs. These experiences, therefore, led to a reflection on the value of a diploma, which, the students are not concerned about in earlier

stages of schooling. Emerging adults indeed find work, but to hope for better, they will have to attend training, which is essential for professional development.

We are witnessing a change of reference through experience. If the parental model is based on the ability to access employment without a diploma, it may not enable projection into the future and independence. Thus, working experience can allow a posteriori engagement in training that was mentally impossible until then. While work can reveal "meaning inhibitors" in young graduates transitioning from university to work (Cocandeau-Bellanger et al., 2018), it can show the value of training among low- or unskilled young people. The school-to-work transition produces unique changes in identity and attitude toward the world, events, and what does or does not contribute to stability (Parkes, 1971; Schlossberg, 1984).

Furthermore, the analysis of participants' responses suggested that precarious work made it possible to overcome financial need but not enough to allow projecting themselves into the future, giving new meaning to the mentioned dream jobs. Luxury and notoriety were crucial characteristics that echo the idealized occupations mentioned by young people (aged 11 to 13) about thirty years ago (Dumora, 1990). Indeed, prestige was associated with certain occupations (Gottfredson, 1981). Idealization, prestige, and difficulty of projecting into the future that characterized adolescents at that time could also apply to low-skilled emerging adults today. Could this be the mark of this population's lengthening time to adulthood?

### **Implications for Theory, Research, Policy, and Practice**

Working is a necessity for young people, without being an end in itself. Some decent work features (as defined by ILO) are more significant than others. However, the desire to maintain activity and the social and fulfillment dimensions tend to reflect models that consider work crucial for individuals' development. Indeed, the social dimension of work remains central. Work is a means of existing in society, even if the financial aspect does not force one to work. Similarly, we noted the generalized importance of relational dimensions. Finally, even if individuals get unchosen jobs, they allow them to meet survival needs and perceive social utility. However, it is still being determined whether jobs held by low-skilled young people will enable them to reach fulfillment. At least, their desire to stabilize employment—renewing fixed-term contracts or seeking permanent contracts—shows their will to get out of precariousness by accessing other forms of employment. Finally, our participants' expectations about life, work, and recognition at work, either in their current positions or in general, got our attention as they referred to luxury and notoriety.

### **Limitations and Further Directions**

The specificities in accessing our research population and the existing French youth profiles explain the adjustment to the level of education/training. Before our study, it was challenging to understand emerging adults' representations of work, particularly decent work. Likely, the young people interviewed were not among those facing more difficulty in the target population.

There are limits to be considered, such as those related to representations influenced by young people's support (from parents, social institutions, and personal networks).

Most of the young people interviewed stated they were confident about their employability. However, caution should be observed regarding our sampling as we had difficulties accessing the targeted population. Moreover, while salary is perceived as fair by most, it generally did not allow emerging adults to be independent enough, which is a barrier to individual development. Finally, we questioned findings that could be obtained with unskilled emerging adults who are not in employment, or the "invisible" members of this population, whether they were those who declined participation in the present study or those we could not reach.

From our experience, conducting research with this population segment requires developing different strategies to reach them due to local specificities. It doesn't seem easy to compare the representations of unskilled young people from other countries using the recruitment criteria we initially chose. Indeed, only a few young people are without a diploma in France because of the educational policy. Working conditions, quality of life in the workplace or in general, social policies, and the level of training have essential effects on representations—as investigated in comparative research—but also on the easiness of conducting such a study. There may be a form of shame among the unskilled young people in France, which explains the problematic access to this population. Future studies should consider such methodical issues. It could be necessary to develop tools and methods adapted to

each country.

Furthermore, low-skilled emerging adults are less accustomed to expressing themselves than their skilled peers and could be challenged by semi-structured interviews or questionnaires (Disquay, 2015). Therefore, the interview grid, and even the data collection methods, could be reviewed and made more flexible to avoid

any suggestion or direction that may enhance difficulties in expressing themselves.

Finally, it should be noted that despite a sensitive social context and initial observations of high feelings of insecurity, the young people interviewed expressed satisfaction, suggesting that the youth in France keeps hoping in general.

### References

- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior & Human Performance*, 4(2), 142-175.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness & growth*. New York: Free Press.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Bernaudo, J.-L., Lhotellier, L., Sovet, L., Arnoux-Nicolas, C., & Pelayo, F. (2015). *Psychologie de l'accompagnement. Concepts et outils pour construire le sens de la vie et du travail*. Paris : Dunod. DOI : 10.3917/dunod.berna.2020.01
- Bardin, L. (2013). *L'Analyse de contenu*. Paris : P.U.F. (Original work published 1977)
- Bourdieu, P. (director). (1993). *La Misère du monde*. Paris : Seuil.
- Blustein, D. L. (2008). The role of work in psychological health and well-being. A conceptual, historical, and Policy perspective. *American Psychologist*, 63, 228-240. DOI: 10.1037/0003-066X.63.4.228
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.10.004>
- Blustein, D. L., Olle, C., Connors-Kellgren, A., & Diamonti, A. J. (2016). Decent work: A psychological perspective. *Frontiers in Psychology*, 7, 407.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*. Paris : Seuil.
- Cocandeau-Bellanger, L., Disquay-Perot, S., Egido, A., & Pichon I., (2018). Inter-influence de la vie sociale et personnelle et de la construction du rapport au travail des personnes en transition formation-emploi. *XXème congrès AIPTLF*. 09-12 juillet, 2018, Bordeaux.
- Cohen-Scali, V. (2010). *Travailler et étudier*. Paris: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.cohen.2010.01.
- Cohen-Scali, V. (2017). Travailler dans l'ESS en venant d'autres secteurs d'activité : entre déconvenues et espoir. *Les études de l'emploi*

- cadre*, 35, oct.17.
- Conseil d'Orientation pour l'Emploi. (2014). *L'évolution des formes d'emploi*, pp. 196.
- Demazière, D. (2006). *La sociologie du chômage*. Paris: La Découverte.
- Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle: Sociologie des bifurcations biographiques*. Paris: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.denav.2015.01.
- Deranty, J. P., & MacMillan, C. (2012). The ILO's Decent Work initiative: suggestions for an extension of the notion of "decent work". *Journal of Social Philosophy*, 43(4), 386.
- Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques. (2020). Les jeunes ni en études, ni en emploi, ni en formation (NEET) : quels profils et quels parcours ? C. Reist, *Dares Analyses N°006*. [https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/pdf/2020-006\\_da\\_le\\_neet\\_profils\\_parcours.pdf](https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/pdf/2020-006_da_le_neet_profils_parcours.pdf).
- Disquay, S. (2015), *La santé au travail des aides à domicile dans le secteur gériatologique prestataire breton : la difficile prévention de soi dans l'exercice du care*. Psychologie. Université d'Angers, 2015. Français. □NNT : 2015ANGE0023 □
- Disquay-Perot, S. & Egado A. (2017). Préparer les aides à domicile pour faire-face aux difficultés de la réalité du travail de care : éducation à la santé et formation tout au long de la vie. *La Recherche en Education*, 17, 49-73.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2006, 23 janvier). Déclassement : quand l'ascenseur social descend. *Le Monde*.
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63, 127-148.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez les adolescents de collège : continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 111-127.
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*, réédition, Paris, PUF, 1978, cité par Pierre Boisard (HAS): [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=2ahUKewipo4ig0oTkAhUEfBoKHxq6A1kQFjAEegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fhalshs.archives-ouvertes.fr%2Ffile%2Findex%2Fdocid%2F401256%2Ffilename%2FDroit\\_social\\_article\\_PB\\_CS\\_092008.doc&usq=A0vVaw1Pve mV0oGEtQMKAKW1O9XM](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=2ahUKewipo4ig0oTkAhUEfBoKHxq6A1kQFjAEegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fhalshs.archives-ouvertes.fr%2Ffile%2Findex%2Fdocid%2F401256%2Ffilename%2FDroit_social_article_PB_CS_092008.doc&usq=A0vVaw1Pve mV0oGEtQMKAKW1O9XM)
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Egado A., Cocandeau-Bellanger, L., Disquay-Perot, S., & Pichon, I. (2018). "Inter-influence de la vie sociale et personnelle et de la construction du rapport au travail des personnes en transition formation-emploi.". *XXème congrès AIPTLF.Bordeaux*. 09-12 juillet, 2018.
- Gaviria, S. & Mélo, D. (2018). Introduction: Rapports au travail ici et ailleurs : articulations et tensions. *Agora*

- débats/jeunesses*, 79(2), 53-66. doi:10.3917/agora.079.0053.)
- Gómez González, L. A., Léger, D., Bourdages, L., & Dionne, H. (2013). *Sens et projet de vie : Une démarche universitaire au mitan de la vie*. PUQ. DOI : 10.2307/j.ctv18pgkq7.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations [Monograph]. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 54-579.
- Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire. (2011). *Accompagner l'insertion sociale et professionnelle des jeunes*. *Cahiers de l'action*, 32(2), 69-82. doi:10.3917/cact.032.0069.
- International Labor Organization (2008). *Work of work report 2008: Income inequalities in the age of financial globalization*. Retrieved from [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms\\_100354.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_100354.pdf).
- International Labor Organization (2016). *Decent work agenda*. Geneva, Switzerland: International Labor Office.
- Inan, C. (2013). Les absences au travail des salariés pour raisons de santé : un rôle important des conditions de travail. *Dares Analyse*, 9.
- Joseph, O., Lopez, A., & Ryk, F. (2008). Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture. *Céreq Bref, Centre d'études et de recherches sur les qualifications*, 248, 1-8.
- Jourdain, A. (2014). Les reconversions professionnelles dans l'artisanat d'art: Du désengagement au réengagement. *Sociologies pratiques*, 28(1), 21-30. doi:10.3917/sopr.028.0021.
- Koekemoer, E., Le Roux Fourie, H. & Jorgensen, L. I. (2018). Exploring Subjective Career Success Among Blue-Collar Workers: Motivators That Matter. *Journal of Career Development*, 46(3), 314-331. Doi 10.1177/0894845318763942
- Kulanthaivelu, E. & Thiéris, L. (2018). Les salariés des services à la personne : comment évoluent leurs conditions de travail et d'emploi ? *Dares Analyse*, 38.
- Lallement, M. (2018). *Le travail sous tensions*. (2<sup>nd</sup> ed.). Auxerre: Sciences humaines Edition.
- Liechti, L. (2012). *L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire*. Avril 2012, 12.1001, document de travail, IRDP : <https://www.irdp.ch/data/secure/1137/document/influence-des-parents-sur-le-processus-1137.pdf>
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., and Diener, Ed. (2004). Unemployment Alters the Set Point for Life Satisfaction. *Psychological Science*, 15(1), 8-13. <https://doi.org/10.1111%2Fj.0963-7214.2004.01501002.x>
- Masdonati, J., Fournier, G., & Boisvert, S. (2014). *Le goût du travail: l'évolution du rapport au travail*

- des jeunes adultes en phase de transition école-emploi*. Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail
- Morin, E. M. (2008). *Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel*. desLibris.
- Noël, M.-F., Bourdon, S. & Brault-Labbé, A. (2017). Particularités de l'influence des parents sur la perception de la valeur des études chez des jeunes de niveau postsecondaire : une analyse qualitative longitudinale, *Enfances Familles Générations* [En ligne], 26 | 2017, mis en ligne le 14 mars 2017, consulté le 15 août 2019. URL : <http://journals.openedition.org/efg/1330>
- Parkes, M.C. (1971). Psycho social Transition: a field for study. *Social Science and Medicine*, 5,101-115.
- Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Peugny, C. (2009). *Le déclassement*. Paris : Grasset.
- Schlossberg, N. K. (1984). *Counselling Adults in Transition: Linking Practice with Theory*. Springer Publishing Company, Inc., New York.
- Vinokur, A. D., Schul, Y., Vuori, J., & Price, R. H. (2000). Two years after a job loss: Long-term impact of the JOBS program on reemployment and mental health. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 32–47. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.32>
- Wresinski, J. (1987). Grande pauvreté et précarité économique et sociale. Rapport présenté au conseil économique et social. *Journal officiel de la République française*, 6.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *Panorama de la société 2016. Un éclairage sur les jeunes* : <http://www.oecd.org/france/sag2016-france.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019a). *Taux de chômage des jeunes* (indicateur). doi: 10.1787/849df84c-fr (Consulté le 15 août 2019).
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019b). *Jeunes déscolarisés sans emploi (NEET)* (indicateur). doi: 10.1787/a7da6fc2-fr (Consulté le 15 août 2019).
- Steger, M. F., & Frazier, P. (2005). Meaning in life: One link in the chain from religiousness to well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 574.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of counseling psychology*, 53(1), 80.

## Propiedades Psicométricas de la Escala de Tiempo Compartido en la Pareja en una Muestra Argentina

*Psychometric Properties of the Couple Time Sharing Scale in an Argentine Sample*

Fátima Soledad Schönfeld\*  
Carina Daniela Hess\*\*

### Resumen

El tiempo compartido es entendido como la disponibilidad de tiempo hacia el otro miembro de la pareja y el uso que se le da al mismo. El objetivo del trabajo fue evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Tiempo Compartido en la Pareja (TCP) en una muestra de Entre Ríos, Argentina. Se evaluó la consistencia interna a través del análisis Alfa de Cronbach. Para confirmar la validez interna, se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio. Se evaluó la validez convergente con satisfacción en la pareja, a través del Análisis de Correlación  $r$  de Pearson. Los resultados permiten afirmar que la versión obtenida presenta propiedades de confiabilidad y validez apropiadas, pudiendo ser un instrumento pertinente para ser administrado en población argentina.

*Palabras clave:* Tiempo compartido; Pareja; Satisfacción; Psicología positiva; Escala.

### Abstract

Shared time is understood as the availability of time towards the other member of the couple and the use that is given to it. The objective of the work was to evaluate the psychometric properties of the Couple Time Sharing Scale (TCP) in a sample from Entre Ríos, Argentina. Internal consistency was evaluated through Cronbach's Alpha analysis. To confirm internal validity, an Exploratory Factor Analysis was carried out. Convergent validity with satisfaction in the couple was evaluated through Pearson's  $r$  Correlation Analysis. The results allow us to affirm that the version obtained presents appropriate reliability and validity properties, and may be a relevant instrument to be administered in the Argentine population.

*Keywords:* Shared time; Couple; Satisfaction; Positive psychology; Scale

---

\*Dra. en Psicología. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad Teresa de Ávila. Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social (CIIVIDS); Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). ORCID: 0000-0002-5395-3118. Mail de contacto: fatimaschonfeld@uca.edu.ar

\*\* Lic. en Psicología. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad Teresa de Ávila. Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social (CIIVIDS); Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). ORCID: 0000-0003-4555-4376

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.37.2023.p55-66>

Fecha de recepción: 28 de marzo de 2023 - Fecha de Aceptación: 3 de abril de 2023

El vínculo de pareja constituye un aspecto fundamental en la vida de las personas que parece suscitar un interés creciente en diferentes ámbitos, como la investigación, el contexto clínico y la sociedad en general (Torres, 2004). Así, en los últimos años, diversos trabajos han abordado temas asociados a la estabilidad del vínculo o a la separación, la satisfacción, la calidad, el ajuste diádico (González y García, 2009; Hurtarte y Díaz-Loving, 2008; Medina et al., 2016; Montesino, 2013), entre otras variables de estudio. También, algunos antecedentes refieren a la importancia que el vínculo de pareja posee en tanto favorecedor del bienestar y la salud mental de las personas. Dicho bienestar suele estar presente en parejas que, desde el enfoque de la Psicología Positiva, se han designado como “parejas positivas” (Hurtarte y Díaz-Loving, 2008). En este sentido, cabe señalar que la mayoría de los antecedentes existentes sobre los vínculos de pareja se dirige hacia los aspectos negativos o patológicos de dicha relación y son menores las contribuciones que hacen referencia a variables positivas o salutogénicas.

Uno de los conceptos que apunta al lado positivo de las relaciones es el tiempo compartido con la pareja. El tiempo compartido es entendido como la disponibilidad de tiempo hacia el otro miembro de la pareja y el uso que se le da al mismo. De modo específico, la disponibilidad de tiempo hace referencia a la presencia de tiempo suficiente para hablar y comunicarse con el otro miembro de la pareja, así como también a la percepción de que el tiempo compartido con la pareja es suficiente. Es decir, este aspecto o dimensión de la variable se asocia sobre todo con la cantidad de

tiempo juntos y con la percepción subjetiva de suficiencia del mismo. Por otro lado, el uso del tiempo tiene que ver con el modo en que se utiliza el tiempo compartido con la pareja. Así, se relaciona con el hecho de que haya demostración de cariño hacia el otro, que haya una percepción de disfrute del tiempo, que la persona sienta que el otro miembro de la pareja se interesa por su día a día o su cotidianidad, que esté presente la percepción de que con la pareja se puede hablar de cualquier tema y, por último, que el individuo sienta que su compañero está presente y disponible cuando lo necesita (Urbano-Contreras, et al., 2019).

En relación a esta variable, algunos antecedentes sostienen que la utilización del tiempo tiene influencias directas sobre la satisfacción con la pareja (Amato et al., 2007; Hess et al., 2022). También, el hecho de disponer de tiempo y emplearlo adecuadamente se encuentra asociado con las oportunidades de comunicarse y con la calidad de la comunicación (Ledermann et al., 2010). Entre los elementos que conforman la vida cotidiana en pareja, pasar tiempo juntos y comunicarse brinda la posibilidad de intercambiar y de compartir información sobre valores, sentimientos, experiencias y proyectos de vida (Padilla González et al., 2012), por lo que la carencia de oportunidades para comunicarse influirá tanto en el bienestar personal como en el de la pareja.

Por otra parte, un estudio llevado a cabo por Johnson y Anderson (2012) abordó la relación longitudinal entre el tiempo compartido con la pareja, la confianza marital y la satisfacción con el vínculo en parejas casadas estadounidenses. De esta manera, el propósito principal de esa



investigación fue examinar el modo en que la confianza marital predice el tiempo que los miembros de la pareja pasan juntos y la satisfacción conyugal. La confianza marital es entendida como la creencia de que la relación perdurará y tendrá éxito en el futuro (Whitton et al., 2007). Los resultados indican que las personas que tienen más confianza marital son más propensas a pasar tiempo con su pareja a solas, a participar en actividades compartidas con su cónyuge, como momentos al aire libre e intercambiar ideas, entre otras. A su vez, el tiempo compartido se asocia con mayores niveles de satisfacción conyugal.

Además, el uso adecuado del tiempo en los vínculos de pareja parece influir también en otros aspectos como, por ejemplo, los conflictos en la relación. De este modo, el tiempo que los miembros de la pareja dedican al trabajo o el estrés provocado por las tareas laborales individuales pueden ser fuentes de conflicto que influyen en la convivencia (Armenta-Hurtarte et al., 2012). Considerando lo dicho, resulta de interés intentar predecir situaciones que puedan contribuir al aumento de conflictos y, por ello, a la disminución del bienestar y la satisfacción en la relación. De esta manera, analizar los usos del tiempo en el ámbito de una relación de pareja permite proponer acciones de mejora, lo que a su vez puede contribuir al aumento de la calidad de otras dimensiones propias de este vínculo (Ledermann et al., 2010).

En relación a los instrumentos para medir el tiempo compartido con la pareja, Urbano-Contreras y colaboradores (2019) diseñaron y validaron la Escala de Tiempo Compartido en la Pareja (TCP) en una muestra española. Para la realización

de este trabajo, contaron con una muestra conformada por 620 personas que, al momento de la evaluación, se encontraban en una relación de pareja; del total de los participantes, el 58 % eran mujeres y el 42 % eran varones. En cuanto a su edad, el 48% tenía entre 18 y 31 años y el 52% 32 años o más; por otro lado, el 54% de los sujetos estaba soltero y el 46% casado o constituido como pareja de hecho. La muestra total del estudio se dividió en dos grupos, con el objetivo de desarrollar una validación cruzada: con el primero se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y con el otro un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Los resultados ofrecen un instrumento con una buena confiabilidad ( $\alpha = .80$ ), que explica el 55% de la varianza y con una estructura bifactorial integrada por 7 ítems.

Sin embargo, cabe destacar que no es abundante la información sobre el tiempo compartido en la pareja y su relación con otras variables psicológicas o relacionales. De modo específico, son insuficientes los antecedentes que refieren a la disponibilidad de tiempo y al uso que se le da al tiempo compartido en la relación de pareja. De la misma manera, es escasa la evidencia sobre instrumentos de medición que evalúen el tiempo compartido, no existiendo escalas que midan la variable en población argentina. Por ello, el objetivo del presente trabajo consiste en evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Tiempo Compartido en la Pareja (TCP) en una muestra de personas de Entre Ríos, Argentina, que se encuentran en una relación.

## Método

### Participantes y Procedimiento

Se trabajó sobre una muestra no probabilística, intencional, cuyo tamaño fue de 217 personas ( $N = 217$ ). La misma estuvo conformada por jóvenes y adultos (con edades comprendidas entre los 18 y los 36 años;  $M = 24.74$ ;  $DE = 4.89$ ). Los participantes eran mujeres ( $n = 170$ ) y varones ( $n = 47$ ), radicados en la Provincia de Entre Ríos, quienes al momento de la evaluación se encontraban en una relación de pareja. Se incluyó a aquellos participantes que tuvieran como mínimo un año de relación amorosa, ya que se asocia este tiempo a un vínculo bien establecido.

Para llevar a cabo la administración de los instrumentos se confeccionó un Formulario de Google, el cual incluía el consentimiento informado, los datos sociodemográficos y las escalas correspondientes. El mismo fue enviado a los participantes y, aquellos que estuvieron de acuerdo en formar parte de la investigación, completaron el protocolo. De igual manera, se tuvieron en cuenta las correspondientes consideraciones éticas, con el fin de resguardar los datos obtenidos de forma confidencial y mantener el anonimato de los integrantes de la muestra.

### Instrumentos de Evaluación

#### *Escala de Tiempo Compartido en la Pareja*

El instrumento sobre el cual se evaluaron las propiedades psicométricas es un cuestionario breve desarrollado por Urbano-Contreras y colaboradores (2019). Esta escala ha sido desarrollada con el fin de contar con instrumentos de evaluación que permitan medir y contrastar si el tiempo disponible y el empleo del mismo difiere

entre las personas, entre mujeres y hombres, ya sea si son padres o no, o en función del tiempo de duración del vínculo de pareja.

La escala (ver Apéndice A) consta de 7 ítems, con una estructura bifactorial: el primer factor se denomina “Uso del Tiempo” (conformado por los ítems 1, 2, 3, 4 y 5) y el segundo factor se denomina “Disponibilidad de Tiempo” (compuesto por los ítems 6 y 7). Algunos ejemplos de los mismos son los siguientes: “Nos demostramos cariño”- ítem 1; “Disponemos del tiempo suficiente para poder comunicarnos”- ítem 6.

Los participantes deben indicar su grado de acuerdo con cada afirmación utilizando una escala Likert de cuatro opciones de respuesta que van desde 1 (*Totalmente en desacuerdo/Nunca*) a 4 (*Totalmente de acuerdo/Siempre*) puntos.

Los autores reportaron los siguientes índices de confiabilidad: el alfa de Cronbach de la escala completa puntuó .80, el Factor 1 (Uso del tiempo) arrojó un valor de .82 y el Factor 2 (disponibilidad de tiempo) de .76.

#### *Escala de Satisfacción en la Pareja*

Para evaluar la validez convergente se utilizó la Escala de Satisfacción en la Pareja de González-Rivera y Veray-Alicea (2018) en su adaptación argentina de Schönfeld y Hess (2021). Este instrumento fue desarrollado con el propósito de medir el constructo satisfacción en la pareja, de acuerdo a un modelo unidimensional (juicio valorativo global hacia la relación de pareja). Los autores originales conciben el constructo como la autoevaluación positiva o negativa que una persona realiza respecto a su relación. La valoración dependerá de las necesidades y expectativas que un sujeto posea sobre lo que es un buen vínculo de

pareja.

El instrumento (ver Apéndice B) consta de 10 reactivos, que se puntúan a través de una escala Likert de cuatro puntos que van desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 4 (*Totalmente de acuerdo*). Algunos ejemplos de ítems de la escala son los siguientes: ítem 3: “Me divierto mucho con mi pareja”; ítem 7: “Confío plenamente en mi pareja”; ítem 10: “Me siento completamente lleno/a en mi relación de pareja”.

La adaptación argentina (Schönfeld y Hess, 2021) demostró que la escala posee una muy buena confiabilidad ( $\alpha = .89$ ) y además se corroboró la unidimensionalidad de la misma a través del Análisis Factorial Exploratorio.

### **Procedimientos Estadísticos**

En primer lugar, se llevaron a cabo análisis descriptivos de la muestra y de los ítems del instrumento, obteniéndose las medias, los desvíos típicos, los valores de curtosis y de asimetría, los puntajes mínimo y máximo. Seguidamente, se evaluó la consistencia interna de la escala a través del análisis Alfa de Cronbach.

Para confirmar la validez interna, se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio siguiendo el principio de Kaiser y la prueba de esfericidad de Bartlett, a través de la técnica de Máxima Verosimilitud y Rotación Promax. Para llevar a cabo dicho procedimiento se respetó la elección de análisis estadísticos realizada por los autores originales del instrumento (Urbano-Contreras et al., 2019).

Finalmente, se evaluó la validez convergente del instrumento a través del Análisis de Correlación  $r$  de Pearson, relacionando las dimensiones del tiempo

compartido en la pareja con la satisfacción en la pareja.

Los procedimientos estadísticos mencionados previamente han sido realizados con el Programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión .23, que establece un nivel de significación estadística inferior a .05

## **Resultados**

### **Análisis Descriptivo**

Se calcularon las medias, la desviación típica, los valores mínimos y máximos de cada ítem del instrumento. Asimismo, se analizaron los puntajes de curtosis y de asimetría, los cuales se encuentran dentro de los parámetros aceptables. Dado que los datos presentan niveles de normalidad esperados se procedió con los sucesivos análisis. Esta información puede observarse en la Tabla 1.

### **Análisis de Confiabilidad**

Para estudiar la consistencia interna de la Escala se ha utilizado el índice Alpha de Cronbach, obteniendo la dimensión Uso del Tiempo un valor de .89; la dimensión Disponibilidad de Tiempo un puntaje de .82 y la escala completa, un índice de .89. Estos valores indican que el instrumento presenta muy buenos niveles de confiabilidad.

### **Análisis Factorial Exploratorio**

Se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio para estudiar la validez factorial del instrumento utilizando el método de extracción de máxima verosimilitud y el método de rotación Promax. Se obtuvo un índice de adecuación muestral de Kaiser-Meier-Olkin (KMO = .86) y la prueba de esfericidad de Bartlett ( $X^2 = 112.865$ ;  $gl =$

14;  $p = .000$ ). Estos valores indicaron que era pertinente avanzar con el AFE. El programa indicó la existencia de un factor, explicando el 56% de la varianza total, con saturaciones que oscilan entre .09 y .23. Incluye los ítems 1, 2, 5, 3, 4, 6 y 7, de mayor a menor saturación. La estructura factorial obtenida puede ser apreciada en la Tabla 2.

**Validez Convergente**

Con el objetivo de analizar la validez convergente de la Escala Tiempo Compartido en la Pareja se estudió su relación con la Satisfacción en la Pareja. Los resultados indican que existen asociaciones estadísticamente significativas y de carácter positivo entre las dimensiones del tiempo compartido y la satisfacción en la pareja. Las mismas pueden ser visualizadas en la Tabla 3.

**Tabla 1**

*Estadísticos Descriptivos Escala Tiempo Compartido en la Pareja (N = 217)*

	Mín	Max	M	DE	Asimetría	Curtosis
Ítem 1	1	4	3.58	.63	-1.66	3.39
Ítem 2	1	4	3.63	.59	-1.92	5.00
Ítem 3	1	4	3.43	.68	-1.13	1.47
Ítem 4	1	4	3.45	.75	-1.28	1.12
Ítem 5	1	4	3.45	.64	-1.15	2.15
Ítem 6	1	4	3.14	.78	-.60	-.15
Ítem 7	1	4	3.11	.83	-.51	-.66

**Tabla 2**

*Estructura Factorial de la Escala de Tiempo Compartido en la Pareja (N = 217)*

	Factor 1
1. Nos demostramos cariño.	.822
2. Disfruto de los momentos que estamos juntos en pareja.	.814
3. Mi pareja se interesa por lo que hago en el día a día.	.811
4. Siento que puedo hablar con mi pareja de cualquier tema.	.759
5. Mi pareja se muestra disponible cuando la necesito.	.730
6. Disponemos del tiempo suficiente para poder comunicarnos.	.682
7. Pasamos suficiente tiempo juntos en pareja.	.613

**Tabla 3**

*Coefficientes de Correlación  $r$  de Pearson entre Tiempo Compartido en la Pareja y Satisfacción en la Pareja ( $N = 217$ )*

	Satisfacción en la Pareja
Uso del Tiempo	.74**
Disponibilidad de Tiempo	.53**
Tiempo Compartido en la Pareja (escala completa)	.73**

\*\* La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

### Discusión y Conclusiones

El objetivo principal de este trabajo ha sido evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Tiempo Compartido en la Pareja de Urbano-Contreras y colaboradores (2019) en una muestra de Entre Ríos, Argentina. El estudio de la confiabilidad del instrumentó indicó una adecuada consistencia interna, siendo los valores obtenidos más elevados que el instrumento original.

Por otro lado, se analizó la estructura factorial de la escala y los resultados mostraron que la misma presenta una estructura unidimensional, no confirmándose la estructura bifactorial de la versión original (Urbano-Contreras et al., 2019). De este modo, el instrumento no evaluaría al uso del tiempo y a la disponibilidad de tiempo como dimensiones separadas, sino que consideraría al tiempo compartido en la pareja como factor general.

Considerando estos resultados obtenidos, se pueden esbozar diferentes interpretaciones sobre el modo de entender el tiempo compartido con la pareja en la cultura argentina y, por tanto, sobre la versión obtenida del instrumento. Por un lado, la escala ha sido administrada en muestras

culturalmente diferentes; por lo cual es factible suponer que las poblaciones pueden llegar a diferir en su percepción acerca del uso y la disponibilidad del tiempo con sus vínculos amorosos.

En este sentido, se puede llegar a hipotetizar que la población (en este caso, una muestra de entrerrianos) puede estar cambiando y/o renovando su concepción de pareja positiva o “salutogénica”. Así, quizás progresivamente las personas estén comenzando a dar relevancia a la calidad del tiempo compartido con su pareja y la disponibilidad de tiempo en tanto cantidad esté perdiendo valor. Esta podría ser una posible explicación de los hallazgos obtenidos en este trabajo en cuanto a la unidimensionalidad de la adaptación del instrumento.

Sumado a lo dicho con anterioridad, se puede hacer alusión a la idea de interpretación subjetiva de los ítems del instrumento. De esta manera, algunos de los reactivos de la escala pueden llegar a ser poco específicos en su descripción, haciendo referencia a aspectos generales del tiempo compartido con la pareja. Por ejemplo, en el primer ítem se alude a la demostración de cariño, sin especificar el modo en que dicho

cariño puede ser expresado. Por tanto, la interpretación que cada persona realice de este aspecto puede ser diferente. Por otro lado, en los dos últimos ítems de la escala se hace alusión al calificativo de “suficiente”, cualidad que puede ser entendida de distinta forma por cada sujeto.

Por otra parte, se realizó un estudio de validez convergente analizando la relación entre las dimensiones y la escala completa de tiempo compartido en la pareja y la satisfacción en la pareja. Los resultados mostraron que existe una asociación estadísticamente significativa de carácter positivo entre todas las variables evaluadas entre sí. Esto coincide con la evidencia existente sobre el tema (Amato et al., 2007; Hess et al., 2022; Lederman et al., 2010). De esta manera, los valores obtenidos contribuyen a la validez de la adaptación del instrumento, destacando la relevancia del tiempo compartido en tanto favorecedor de la satisfacción en el vínculo.

Como conclusión, se puede aseverar que es importante la existencia de instrumentos de evaluación que midan aspectos saludables de los vínculos de pareja como lo es el tiempo compartido. La presencia del mismo conlleva resultados y consecuencias beneficiosos en diferentes aspectos de la vida, tanto individual como relacional. Así, en la medida en que los individuos son capaces de organizarse apropiadamente (tanto en sus emociones como en el modo de funcionar) y que logran congeniar y compartir tiempo con su pareja, así como también con otras personas o grupos (como amigos, familiares, compañeros de trabajo, etc.), es más probable que se vea incrementada la seguridad y la estabilidad en la relación (Sánchez Aragón, 2009; Urbano-

Contreras et al., 2019). De este modo, se puede apreciar la importancia que posee el tiempo, su distribución y su equilibrio para las relaciones.

El presente trabajo presenta las propiedades psicométricas de una versión de la Escala de Tiempo Compartido en la Pareja en una muestra de entrerrianos, siendo una primera aproximación a la validación de dicho instrumento. Los resultados conseguidos permiten afirmar que la versión obtenida presenta propiedades de confiabilidad y validez apropiadas, pudiendo ser un instrumento pertinente para ser administrado en población argentina.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, una de ellas tiene que ver con las características y el tamaño de la muestra. Por un lado, el tamaño muestral fue pequeño, recomendándose para futuros trabajos ampliarlo. Por otra parte, las personas participantes fueron habitantes de diferentes ciudades de la provincia de Entre Ríos, por lo cual los resultados no permiten ir más allá de dicha población, existiendo dificultades de generalización.

En lo que concierne a los análisis efectuados, se sugiere llevar a cabo Análisis Factoriales Confirmatorios, con el objetivo de conocer la validez factorial del instrumento con más precisión y, de este modo, mejorar sus propiedades psicométricas. Por otra parte, sería relevante evaluar otros aspectos de la confiabilidad de la escala, como por ejemplo la estabilidad de sus puntuaciones a lo largo del tiempo, realizando un análisis de test-retest. Además, se requerirán ulteriores investigaciones que apoyen los hallazgos obtenidos en este trabajo, aumenten su capacidad de generalización y especifiquen los mediadores contextuales.

Por último, resulta importante reflexionar y seguir estudiando los aspectos concernientes a la validez factorial del instrumento. En la versión presentada por los autores originales, el factor 2 es evaluado a

través de dos ítems. En este sentido, se podría considerar la posibilidad de aumentar el número de ítems que midan la disponibilidad de tiempo y volver a evaluar la estructura factorial de la escala.

## Referencias

- Amato, P. R., Booth, A., Johnson, D. R., & Rogers, S. J. (2007). *Alone together: How marriage in America is changing*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Armenta-Hurtarte, C., Sánchez-Aragón, R., & Díaz-Loving, R. (2012). ¿De qué manera el contexto afecta la satisfacción con la pareja?. *Suma psicológica*, 19(2), 51-62.
- González, T. T., & García, A. O. (2009). El Compromiso y la Estabilidad en la Pareja: Definición y Dimensiones dentro de la Población Mexicana. *Psicología Iberoamericana*, 17(1), 38-47.
- González-Rivera, J. A., & Veray-Alicea, J. (2018) Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción de la Pareja (ESP-10) en una muestra de adultos puertorriqueños. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(1), 100-120.
- Hess, C., Schönfeld, F., Morante, M., Aspillaga, T. & Balbuena Labanca, A. (2022). *Tiempo compartido y satisfacción en la pareja en adultos/as emergentes de Entre Ríos*. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVIII Jornadas de Investigación, XVIII Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR, IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional, IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Hurtarte, C. A., & Díaz-Loving, R. (2008). Comunicación y satisfacción: analizando la interacción de pareja. *Psicología Iberoamericana*, 16(1), 23-27.
- Johnson, M. D., & Anderson, J. R. (2012). The Longitudinal Association of Marital Confidence, Time Spent Together, and Marital Satisfaction. *Family Process*, 52(2), 244–256. doi:10.1111/j.1545-5300.2012.01417.x
- Ledermann, T., Bodenmann, G., Rudaz, M., & Bradbury, N. B. (2010). Stress, communication, and marital quality in couples. *Family Relations*, 59(2), 195-206. doi: 10.1111/j.1741-3729.2010.00595.x
- Medina, C. J., Rivera, L. Y., & Aguasvivas, J. A. (2016). El apego adulto y la calidad percibida de las relaciones de pareja: Evidencias a partir de una población adulta joven. *Salud & Sociedad*, 7(3), 306-318.
- Montesino, M. L. C. (2013). Ajuste

- diádico en la pareja: revisión teórica. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 13(1), 177-189.
- Padilla González, L., Armas Vargas, E., García Pérez, L., & Aguiar González, D. (2012). Percepción de la comunicación en la pareja en víctimas de violencia de género (CPC-RC-PAREJA). En R. Quevedo-Blasco y V. J. Quevedo Blasco (Comp.), *Avances en Psicología Clínica* (pp. 766-770). Santander: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Sánchez Aragón, R. (2009). Expectativas, percepción de estabilidad y estrategias de mantenimiento en las relaciones amorosas. *Enseñanza e investigación en psicología* 14(2), 229-243.
- Schönfeld, F. S., & Hess, C. D. (2021). Satisfacción con la pareja en jóvenes de la provincia de entre ríos. En *XVIII Reunión Nacional y VII Encuentro Internacional de la AACC*.
- Torres, A. C. (2004). *Vida Conjugal e Trabalho*. Oeiras, Portugal: Celta Editora.
- Urbano-Contreras, A., Iglesias-García, M. T., & Martínez-González, R. A. (2019). Diseño y validación de la Escala de Tiempo Compartido en la Pareja (TCP). *Psychology, Society & Education*, 11(2), 165-175.
- Whitton, S. W., Olmos-Gallo, P. A., Stanley, S. M., Prado, L. M., Kline, G. H., St. Peters, M., & Markman, H. J. (2007). Depressive symptoms in early marriage: Predictions from relationship confidence and negative marital interaction. *Journal of Family Psychology*, 21(2), 297-306.



**Apéndice A****Escala de Tiempo Compartido en la Pareja (Schönfeld & Hess, 2023)**

La finalidad de este cuestionario es recoger información sobre el tiempo compartido en pareja. Por favor, lee con atención cada ítem y selecciona una opción para cada uno.

	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Nos demostramos cariño.				
2. Disfruto de los momentos que estamos juntos en pareja.				
3. Mi pareja se interesa por lo que hago en el día a día.				
4. Siento que puedo hablar con mi pareja de cualquier tema.				
5. Mi pareja se muestra disponible cuando la necesito.				
6. Disponemos del tiempo suficiente para poder comunicarnos.				
7. Pasamos suficiente tiempo juntos en pareja.				

## Apéndice B

### Escala de Satisfacción de la Pareja (Schönfeld & Hess, 2021)

A continuación, encontrarás una serie de aseveraciones relacionadas con la satisfacción en tu relación de pareja. Por favor, marca la opción que mejor describa tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Estoy satisfecho en mi relación de pareja.				
2. Disfruto de la compañía de mi pareja.				
3. Me divierto mucho con mi pareja.				
4. Ninguna persona podrá hacerme feliz como lo hace mi pareja.				
5. Mi pareja me hace saber cuan satisfecho está en la relación.				
6. Disfruto mucho el sexo con mi pareja.				
7. Confío plenamente en mi pareja.				
8. Me siento conectado/a con mi pareja.				
9. Mi pareja es el amor de mi vida.				
10. Me siento completamente lleno/a en mi relación de pareja.				

## **Impacto de una Intervención Virtual en Lectura en Niños Disléxicos: ¿Es Distinta la Eficacia Respecto de una Intervención Presencial?**

*Impact of a Virtual Reading Intervention in Children with Dyslexia: Is Efficacy Different Compared to Face-to-Face Interventions?*

Rufina Pearson\*

Melina Juárez \*\*

Magdalena Lucero\*\*\*

Lucila Le Rose\*\*\*\*

M. Agustina Méndez Jurado\*\*\*\*\*

María Martina Aime\*\*\*\*\*

Leandro Martín Casari\*\*\*\*\*

### **Resumen**

En base a la situación de pandemia por COVID-19, la clínica se vio forzada a realizar intervenciones virtuales. En este trabajo se comparó el progreso en habilidades lectoras en situación presencial vs. virtual de pacientes con dislexia. Se analizó la evolución de 26 pacientes de 1<sup>ª</sup> a 3<sup>º</sup>, expuestos en ambos

formatos a la misma intervención en lectura con un programa de enfoque cognitivo. Los resultados mostraron que tanto en la modalidad virtual como presencial se logró una mejora en las habilidades fonológicas, fluidez lectora y decodificación, siendo ambas modalidades eficaces para el trabajo en habilidades lectoras. Como conclusión, la intervención tanto presencial como virtual,

\*Pontificia Universidad Católica Argentina. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía. ORCID: 0000-0002-1341-5788. Mail de contacto: rufinapearson@uca.edu.ar

\*\*Pontificia Universidad Católica Argentina. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía. ORCID: 0000-0002-6039-2945

\*\*\*Pontificia Universidad Católica Argentina. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía. ORCID: 0000-0003-4102-7421

\*\*\*\*Pontificia Universidad Católica Argentina. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía. ORCID: 0000-0003-3646-8898

\*\*\*\*\*Pontificia Universidad Católica Argentina. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía. ORCID: 0000-0002-3283-6449

\*\*\*\*\*Pontificia Universidad Católica Argentina. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía. ORCID: 0000-0003-3337-9275

\*\*\*\*\* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Centro Científico Tecnológico (CCT). Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA). Mendoza. ORCID: 0000-0002-0139-0798

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.37.2023.p67-87>

Fecha de recepción: 13 de julio de 2022 - Fecha de Aceptación: 27 de abril de 2023

puede ser efectiva si se realiza un tratamiento explícito y sistemático, con un programa basado en evidencia y en base a un vínculo presencial inicial.

*Palabras Clave:* pandemia; habilidades lectoras; fluidez lectora; dislexia; intervención psicopedagógica.

### Abstract

As a result of the COVID-19 pandemic situation, the psychoeducational work was forced to carry out virtual interventions. In this work, progress in reading skills was compared in face-to-face vs. virtual intervention in patients with dyslexia. The evolution of 26 patients from 1st to 3rd grade exposed in both formats to the same reading intervention with a cognitive program, was analyzed. The results showed that both in the virtual and face-to-face modalities, an improvement was achieved in phonological skills, reading fluency and decoding, with no significant difference across modalities. In conclusion, virtual interventions can be effective if an explicit and systematic treatment is carried out, with an evidence-based program and based on an initial face-to-face bond.

*Key Words:* pandemic situation; reading skills; reading strategies; phonological skills; reading fluency, psychopedagogical intervention.

### Introducción

Durante el año 2020 se desató la pandemia de COVID-19 y con el objetivo de controlar la transmisión del virus se aplicaron medidas de aislamiento que en Argentina incluyó no sólo el cierre de escuelas sino la reacomodación

de terapias (DECNU-297, 2020), con la consecuente incursión en la enseñanza e intervenciones virtuales a fin de asegurar la continuidad de la enseñanza y de las terapias individuales. La clínica psicopedagógica no fue excepción a esta situación, es así que se adaptaron los tratamientos de dificultades específicas como la dislexia a un formato virtual aún sin tener la certeza de su eficacia.

La dislexia ha sido definida por la Asociación Internacional de Dislexia (IDA) y el National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) como un trastorno neurobiológico que se da en el desarrollo en niños con inteligencia normal y sin causales de tipo sensorial o neurológico. Se caracteriza por una dificultad específica en la adquisición y automatización de la lectura, entendida como falta de precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras y en el dominio de la ortografía, cuya base es un déficit en las habilidades fonológicas. En forma secundaria puede impactar la comprensión lectora y el incremento de vocabulario, así como otras destrezas como la memoria verbal (IDA, 2003). Numerosos estudios de neuroimagen han comprobado un funcionamiento diverso de las zonas implicadas en la lectura (Dehaene y Cohen, 2007; Paulesu et al., 2001; Pugh et al., 2000; Shaywitz, 2003;), y también han demostrado que puede compensarse con enseñanza explícita e intervención específica (Lyon, 1998; Torgesen et al., 2001; Torgesen, 2005).

Kilpatrick (2015) realizó una reseña sobre los diversos programas de intervención y su eficacia en inglés, y concluyó que las intervenciones que funcionan en la terapia de niños con dislexia están dirigidas al entrenamiento en habilidades fonológicas de alto nivel, refuerzo de la decodificación

lectora y la oportunidad para aplicarlas a la lectura de texto conectado. Las intervenciones existentes, particularmente en el idioma inglés, integran alguno de estos aspectos. Si bien algunas se imparten en programas digitales asincrónicos, la mayoría se implementa en situación de presencialidad, donde el vínculo e interacción directa con el profesional enmarca el espacio terapéutico. Del mismo modo, Torgesen (2005) destaca que es relevante el trabajo en habilidades fonológicas, decodificación y exposición a la lectura, el cual debe reflejar un incremento de 12 a 25 puntos en pruebas estandarizadas de lectura luego de una intervención específica, a fin de ayudar a cerrar la brecha con los pares cronológicos. Existen intervenciones en dislexia con programas digitales en español, pero en situación presencial o de modo asincrónico. La plataforma *Glifing* (Krieger et al., 2020) cuenta con actividades digitales para trabajar la conciencia fonológica, la decodificación y comprensión en lecciones que el profesional diseña y los niños realizan de modo asincrónico con el apoyo de los padres o de los docentes. En un estudio experimental realizado en el año 2020 con 965 niños de 1ro. a 3er. grado con dificultades lectoras, demostraron que se pueden realizar intervenciones computarizadas eficientes. Remarcan la importancia de que el programa sea atractivo en su diseño y que de modo sistemático apunta a trabajar la precisión, velocidad y comprensión lectora en niños con dificultades lectoras.

González et al. (2004) diseñaron un programa capaz de detectar el perfil lector de los alumnos y brindar actividades personalizadas a través de recursos de texto a voz, voz a texto e inteligencia artificial (actividades de análisis fonológico,

morfológico y lectura de palabras, oraciones, textos). La herramienta fue baremada en 123 disléxicos y controles de 7 a 12 años de edad, con resultados exitosos en la promoción de la lectura. Este programa genera actividades y construye la presentación de la manera más ajustada al estilo de aprendizaje del alumno y brindando retroalimentación (imágenes para alentar o indicar que cometió un error) para mantener la motivación.

Existen otras propuestas digitales en español que apuntan al trabajo de habilidades lectoras tanto con un moderador asincrónico, o donde el mismo programa gradúa la complejidad de la tarea según la respuesta del niño. Jiménez y Rojas (2008) analizaron los efectos del videojuego *Tradislexia* en el reconocimiento de palabras y en la conciencia fonológica, en niños con dislexia entre 9 y 12 años. Se pudo observar que cuando se controla la posición del fonema, la práctica sistemática de segmentación y síntesis de palabras conformadas por estructuras consonante-vocal (CV), genera un avance significativo en el reconocimiento de palabras. Es decir, el trabajo en habilidades fonológicas de modo repetido y sistemático, y en la lectura de palabras de diversa complejidad, logra un impacto en el desarrollo de las habilidades lectoras. Asimismo, Serrano et al. (2016) diseñaron el programa digital asincrónico *Galexia*, el cual promueve tareas de lectura repetida y acelerada en un entorno lúdico para los niños (nave espacial) y graduando la dificultad según sea la respuesta del niño. El mismo muestra resultados positivos en la promoción de habilidades de lectura y otras habilidades relacionadas como la comprensión lectora, conciencia fonológica y prosodia.

Capodieci et al. (2020) mostraron el impacto de un programa digital para promover la comprensión lectora, con asistencia de un terapeuta en formato asincrónico, pero de manera personalizada. El objetivo de este programa consiste en estimular los procesos inferenciales léxicos y semánticos, en donde se trabajan con textos tanto narrativos como informativos, sin necesidad de que el niño ni la familia deba desplazarse hasta un centro o consultorio de algún profesional. Los resultados de este estudio sugieren que, a pesar de la complejidad de la comprensión lectora, es posible promoverla a partir de un programa individualizado a distancia.

Esta evidencia aporta un sustento interesante en cuanto que el medio digital muestra impacto en la evolución de la lectura en pacientes con dislexia, pero dista mucho de la situación de virtualidad completa y del contexto de una intervención integral. En las intervenciones sincrónicas virtuales (de duración de 1 hora), el sostenimiento de la atención del paciente y la emocionalidad también son factores que deben tenerse en cuenta. Según Pearson (2020), la intervención psicopedagógica supone una mirada integral, donde se aborda al paciente con su emocionalidad y atendiendo al trabajo de distintas habilidades implicadas en el aprendizaje. La autora también destaca la importancia de un abordaje integral, es decir, trabajar en forma simultánea con la emocionalidad del paciente y atendiendo también a otros procesos de aprendizaje que necesita ir desarrollando como, por ejemplo: la escritura, el cálculo mental, el afianzamiento del sistema de numeración, la regulación de la motivación y de la atención. En todos los casos, es importante abordar a estos pacientes con un programa basado en

lo que muestra la evidencia científica que funciona. Dehaene (2014), propone que las intervenciones tengan un carácter lúdico y que estén adaptadas al nivel del niño, lo cual ayudará a la compensación exitosa. También resalta que el cerebro es un órgano plástico lo cual permite que se generen nuevos circuitos de compensación, para lo cual es importante que la intervención sea intensa y prolongada, así como también es importante que se involucren circuitos de motivación, atención y placer en el niño, lo cual genera mayor velocidad de aprendizaje.

Si bien no se encontraron trabajos de promoción de la lectura en dislexia en entornos virtuales sincrónicos, existen trabajos científicos sobre intervenciones en formato virtual sincrónico en otros ámbitos relacionados con la salud, tales como la medicina y la psicología. Estos estudios demuestran que a pesar de las dificultades tecnológicas iniciales que pueda ocasionar la terapia online sincrónica, generalmente terapeutas y pacientes muestran conformidad y buenos resultados, y que conforme pasa el tiempo ambos empiezan a encontrar los beneficios de no trasladarse y de sentirse cómodos en el espacio doméstico (Gefen et al., 2021; Haizir et al., 2020; Bierbooms et al., 2020; Lewis et al., 2021; Redzic et al., 2014; Soto-Pérez et al., 2010), aunque algunos adultos refirieron preferir la generación de un vínculo previo presencial (Bierbooms et al., 2020).

A partir de la situación de pandemia por Covid-19, Poletti et al. (2021) realizaron una revisión bibliográfica de terapias psicológicas brindadas de modo sincrónico vía web a pacientes adultos, a fin de valorar la eficacia en la intervención online. Los resultados muestran que, a pesar

del escepticismo generado con este tipo de prácticas, la telepsicoterapia o terapia online es una alternativa confiable a adoptar, que puede usarse de manera eficaz para tratar trastornos comunes de salud mental como la ansiedad, la depresión y la angustia postraumática. También concluyeron que al igual que en el entorno tradicional, un mayor número de sesiones y el manejo adecuado de las expectativas de los pacientes se asocian con mejores resultados. Por el contrario, la poca familiaridad con los medios de comunicación basados en la web y los problemas técnicos podrían reducir específicamente la efectividad de la terapia sincrónica online.

Poco se ha estudiado el uso de terapias con modalidad híbrida o en dos tiempos, uno presencial y otro virtual como en el trabajo que exponemos. Sin embargo, existen autores que han reportado resultados en el ámbito de la psicología. Ye et al. (2014) realizaron un metaanálisis de estudios de este tipo y encontraron que los pacientes con relaciones terapéuticas establecidas, es decir, aquellos que habían estado en terapia cara a cara durante más tiempo, perciben la transición de manera más favorable y menos dañina que los que se encuentran en las etapas iniciales de la intervención. En otras palabras, el hecho de que la intervención presencial se realice de modo previo a la intervención virtual puede funcionar como una base afectiva para sostener el vínculo en el formato virtual sincrónico. No encontraron diferencias estadísticamente significativas al realizar una intervención virtual sincrónica o presencial en niños, adolescentes, y adultos jóvenes con síntomas de ansiedad o depresión. Se necesitan más estudios para evaluar si la intervención virtual sincrónica

es eficaz en niños, dado el acompañamiento que necesitan en esta modalidad.

Gefen et al. (2021) evaluaron un modelo híbrido de intervención (virtual-presencial) en distintas disciplinas (terapia ocupacional, psicología, fonoaudiología, kinesiología). Se analizó la cantidad de sesiones brindadas de modo virtual y presencial —durante el año 2020 donde hubo restricciones por la pandemia— a un grupo de 138 niños y jóvenes con afecciones neurológicas diversas; y la satisfacción de terapeutas de las distintas disciplinas, así como de los padres, en ambos contextos. Los autores encontraron que en el área de Psicología se sostuvieron las sesiones bajo modalidad virtual incluso con la posibilidad de volver a la presencialidad, mientras que en las demás disciplinas se observó una disminución de la intervención virtual e incremento de la presencialidad a partir de que fue posible volver a al hospital. Los autores atribuyeron esta diferencia a que en Psicología el recurso terapéutico es oral y puede trabajarse de modo similar en ambos formatos, mientras que, en las demás disciplinas se hace muy relevante el contacto físico por el tipo de terapia. En todos los casos, permitió un mayor seguimiento y monitoreo por parte de los padres que resultó beneficioso para los niños.

En relación a intervenciones en el ámbito educativo existe alguna evidencia del impacto emocional luego de la experiencia de virtualidad causada por la pandemia Covid-19. Chiu (2020) estudió el compromiso de estudiantes de 8vo. y 9no. año académico en el aprendizaje online durante el período de cerramiento de escuelas. Encontró que el soporte digital docente durante la enseñanza, así como el trabajo digital diseñado offline

(i.e. videos), promovió el compromiso con la tarea y tuvo un impacto positivo en la percepción de autonomía y de eficacia cognitiva en los alumnos.

No se han encontrado trabajos de investigación en el ámbito de la psicopedagogía que prueben la eficacia de intervenciones en formato virtual sincrónico en niños con dislexia ni otra dificultad específica del aprendizaje. Por este motivo, se considera relevante indagar sobre su efectividad, en el marco de una intervención iniciada en formato presencial y continuada en formato virtual-sincrónico.

### **Objetivos e Hipótesis**

En este trabajo se propuso, en primer lugar, evaluar la respuesta a la intervención en destrezas de fluidez lectora en modalidad virtual sincrónica, en niños con dislexia de 1° a 3° grado, en contexto de pandemia. En segundo lugar, se buscó comparar la respuesta a la intervención virtual en relación con la instancia presencial realizada por los mismos niños en un período anterior a la pandemia. Se hipotetizó que si se lograba emular la misma intervención en formato digital los resultados serían semejantes a la instancia presencial.

### **Método**

#### **Diseño**

Se trata de un diseño comparativo pre-post intervención, con una muestra no probabilística en la cual se utilizaron medidas repetidas para valorar el impacto de la intervención según dos formatos de abordaje (presencial y virtual-sincrónico) en tres tiempos (T). El T1 se considera la línea de base, el T2 la finalización del período

de intervención presencial y el inicio de la intervención virtual; el T3 la finalización del período de intervención virtual sincrónico. Como indicador de la magnitud de la mejora en cada modalidad, se calculó un puntaje de cambio o diferencia entre valores obtenidos en el momento presencial vs. Virtual, expresada como ganancia obtenida.

Para obtener este puntaje se restaron los puntajes de las pruebas aplicadas luego del T2 con las de la línea de base (T1); y del mismo modo luego de T3 con las de T2.

### **Participantes**

#### ***Criterio de Inclusión/Exclusión***

Para conformar la muestra se seleccionaron 31 casos de una clínica de intervención psicopedagógica privada, donde se encontraban en tratamiento presencial previo a la Pandemia Covid-19. Para ser elegibles para el estudio los participantes debían contar con criterios diagnósticos positivos para dislexia. Se consideró inteligencia promedio y rendimiento menor a Percentil 30 en las pruebas de habilidades fonológicas y fluidez lectora (IDA, 2002). Los padres consintieron la participación del niño en la investigación.

Para determinar el diagnóstico, profesionales en psicopedagogía los evaluaron en sesiones individuales. La batería diagnóstica consistió en pruebas de lectura fluida de palabras, pseudopalabras (Batería JEL), textos (Test de Análisis de Lectura y Escritura [TALE], versión adaptada a la población argentina) y oraciones (Woodcock Muñoz), así como en habilidades fonológicas (Batería JEL). Ver la sección Instrumentos para más detalles.



**Muestra Final**

La muestra se conformó de 26 niños (50% masculino) de 1° a 3° grado con una edad media de 7.8 años,  $DE = 0.89$ , nivel socioeconómico medio y asistentes a escuelas de gestión privada de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires. Como puede observarse en la Tabla 1, los participantes cumplían criterios de dislexia.

**Instrumentos****Pruebas de Lectura**

Se utilizaron subpruebas de la Batería III de Woodcock Muñoz (Muñoz-Sandoval et al., 2005; Muñoz-Sandoval et al., 2009) que miden precisión lectora (a través de la lectura de un listado de palabras y pseudopalabras —palabras sin sentido— de complejidad creciente), fluidez lectora (a través de la lectura de oraciones en forma silenciosa durante 3 minutos donde deben

decidir si la afirmación es verdadera o falsa).

**Prueba de Habilidades Fonológicas**

Se administró la prueba de habilidades fonológicas de la Batería JEL (Pearson, 2012), donde se solicita al niño que realice tareas de omisión y sustitución de sonidos (16 ítems; ej.: “decí mesa, decí mesa sin la /m/”; “decí sol, decí sol pero cambia la /l/ por la /n/”), así como tareas de deletreo y composición de palabras por el nombre de la letra (12 ítems; ej.: “decí la palabra puente letra por letra utilizando el nombre de la letra”; “¿Qué palabras se forma con las siguientes letras? c-a-m-i-n-o?”). La prueba tiene una consistencia interna alta (Alpha de Cronbach=.82) y validez correlacional con otras pruebas que exploran el mismo constructo ( $r=.89$  con la prueba de conciencia fonológica JEL-K, y  $r=.61$  con la prueba de lectura de Woodcock Muñoz).

**Tabla 1**

*Medias y Desvíos Estándar de las Pruebas Diagnósticas*

Palabras por minuto		Pseudopalabras por minuto		Fluidez en lectura de textos		Fluidez lectura de oraciones		CIV	
M	(DE)	M	(DE)	M	(DE)	M	(DE)	M	(DE)
15.15	(14.7)	17.12	(12.8)	13.5	(11.9)	14.73	(12.0)	102.8	(14.0)

*Nota.* Para palabras por minuto, pseudopalabras por minuto, fluidez en lectura de textos y fluidez en lectura de oraciones se reporta la media de los percentiles alcanzados. Para el índice de Comprensión Verbal se reporta el puntaje estandarizado

### ***Pruebas de Fluidez Lectora***

Junto a la prueba ya descrita de la Batería Woodcock Muñoz de lectura de oraciones, se administraron pruebas de la Batería JEL (Pearson, 2012). Al tratarse de una prueba de velocidad, la confiabilidad se mide con el modelo test-retest, el cual es de  $r=.94$  para palabras y  $r=.75$  para pseudopalabras. Consiste en un listado de 62 palabras de complejidad creciente en minuto (ej. mamá, nene, cama, escuela, escalera, domingo, etc.); listado de 40 pseudopalabras —sin sentido— de complejidad creciente por minuto (ej.: ta, afe, feno, nosa, sieta, brenar, acter, coccenir, etc.) y lectura de un texto donde se calculan las palabras leídas por minuto. Para evaluar la fluidez en la lectura de textos y ver el impacto de la decodificación en la comprensión lectora, se utilizó el Test de Análisis de la Lectura y Escritura (TALE; Toro y Cervera, 1980), que consiste en la lectura en voz alta de un texto donde luego deben responder a 10 preguntas literales sobre lo leído. La prueba fue baremada en Argentina y cuenta con una confiabilidad test-retest de  $r=.80$  (Pearson, 2012).

### ***Programa de Intervención***

El objetivo de la intervención fue fortalecer el área de déficit (habilidades fonológicas) y promover una lectura fluida (trabajo en estrategias lectoras). No se trabajó explícitamente la comprensión lectora ni la escritura, sino que se leían textos para practicar lectura y se realizaron tareas de escritura descriptiva y narrativa en el tiempo extra. Se valoró la comprensión lectora literal para evaluar el impacto de la mejora en la decodificación sobre la comprensión, dado que la lectura fluida supone ambos

procesos, decodificar y comprender. El proceso de comprensión suele estar afectado en niños con dislexia dada las dificultades en la decodificación.

En ambos formatos presencial y virtual se trabajaron habilidades fonológicas y estrategias lectoras con el programa de enfoque cognitivo JEL Interactivo (Pearson, 2005, 2009).

**Habilidades Fonológicas.** Se trabajaron mediante dos juegos de tableros con fichas y tarjetas con palabras, donde en uno el niño debía leer la palabra y deletrearla por el nombre de la letra desde su memoria verbal y de acuerdo a la longitud de la palabra, avanzaba en el tablero (ver Anexo 1); en el otro juego, el niño se turnaba con el profesional para deletrear y componer palabras en un tablero silábico, lo cual requería que retenga la cantidad de sílabas e identificara la estructura interna de la palabra, dado que cuando componía debía representar con fichas de colores en el tablero, si se trataba de consonantes (ficha amarilla) o vocales (ficha roja); cuando deletreaba debía retener en su memoria la cantidad de sílabas y nombrar cada letra para que el otro pudiera componer la palabra (ver Anexo 2). En ambos casos se trabajó con tarjetas con palabras graduadas según la estructura interna de la sílaba atendiendo a la secuencia con que se presentan las consonantes (C) y las vocales (V; CV-CVC-CCV-CVV-CV/V-VC-CCVV-VCC). Los pacientes avanzaban en el programa según eran eficientes en cada nivel (existen 8 niveles de graduación de palabras). Para la intervención virtual se elaboraron tableros, fichas y tarjetas con palabras digitales, a fin de emular en la virtualidad lo que antes se realizaba presencialmente. Se utilizó la plataforma

Zoom para conectar con el paciente y para la implementación de juegos el Power Point dado que permiten que se movilen las imágenes de las fichas.

**Estrategias para la Lectura Fluida.** Consiste en un modelado de estrategias puntuales según sea el estadio de lectura del paciente (fonológica, ortográfica o fluida), lo cual establece el profesional analizando cualitativamente audios de su lectura. Para cada etapa lectora el programa sugiere estrategias específicas, pero es el profesional quien regula la aplicación de las mismas, es decir, el programa ofrece dinámicas de trabajo que son seleccionadas por el profesional para trabajar según el perfil de cada paciente. Para la consolidación de la *lectura fonológica*, el programa sugiere como estrategia el silabeo de palabras difíciles, manejo de la respiración en puntos y comas o antes de palabras largas. Para consolidar la *etapa ortográfica* propone como estrategias el análisis visual de las palabras (reconocimiento de palabras analizando la letra inicial y final, la parte superior de las palabras—letras que suben—y la parte inferior —letras que bajan—, una lectura global (poder ver palabras más allá de lo que se decodifica verbalmente; leer texto en movimiento), y manejo de la respiración durante el texto (respirar antes de palabras cortas o siguiendo construcciones sustantivas). Para el logro de la *etapa expresiva* se propone el manejo del tono para la lectura en voz alta: alargar palabras, leer con una entonación puntual que se modela, aplicarlo a situaciones modeladas como la lectura de noticias de programas televisivos. Asimismo, en todas las sesiones se promovía que el paciente aplique y ejercite las estrategias modeladas,

mediante una actividad donde se evalúa la *integración de estrategias* y la *velocidad* que alcanza en su lectura, para luego conversar cuáles estrategias aplicaba y cuáles aún debía reforzar. El modelado y la aplicación de estrategias se trabajó a nivel palabras, oraciones y textos variados que se incluyen en el programa.

En la instancia virtual no fue necesario modificar nada en torno al software, dado que se trata de una herramienta digital. Si bien el profesional es el que dirige qué estrategias se trabajan, la actividad requiere que se activen botones y se seleccionen las tarjetas digitales para leer, para lo cual tanto el profesional como el niño deben “clickear” en un botón (ver Anexo 2). Eso se posibilitó con el recurso de control remoto de la plataforma Zoom, mientras que en la instancia presencial el paciente podía clickear el mismo mouse que el profesional o realizar selección por pantalla táctil.

**Profesionales Participantes.** Los profesionales que aplicaron la intervención fueron psicopedagogos formados y con amplia experiencia en la aplicación del programa.

**Dinámica de Aplicación.** El programa ocupó 40 minutos de la sesión, la cual tenía una duración total de 60 minutos. Los juegos de tablero (habilidades fonológicas) ocuparon 15 minutos, el programa digital para trabajar las estrategias lectoras 15 minutos y 10 minutos se utilizaron para la lectura de textos fuera del programa para promover transferencia de estrategias. Además, se dedicaron 5 minutos a juegos placenteros y los 15 restantes a reforzar otras habilidades que demandaba cada caso (habilidades matemáticas, de escritura o de apoyo pedagógico) las cuales fueron

variables y no explícitamente controladas.

**Personalización de las Sesiones.** Para enmarcar la intervención y hacerla atractiva en situación virtual, se personalizaron las sesiones según los intereses de los pacientes, pero respetando el formato del programa de intervención. La personalización consistió en el diseño de un “desafío de aprendizaje” sobre una temática particular de interés del paciente como personajes de películas, series animadas, etc., los cuales debían realizar “tareas” para obtener distintos logros. Ello se implementó en diapositivas Power Point que se iban pasando a medida que avanzaba la sesión y con la colaboración del niño, dado que la plataforma Zoom utilizada permite el control remoto. En cada sesión acumulaban stickers o figuritas basadas en su personaje favorito (ver figura 4). Esta personalización no se implementó en instancia presencial. Asimismo, se atendió a los estados de ánimo de los pacientes dándoles un espacio de conversación a través de alguna dinámica en la cual expresaban con emoticones que emoción sentían y porqué. Esta variable fue atendida pero no controlada en el trabajo de investigación.

### **Procedimiento**

Los participantes fueron expuestos a una intervención psicopedagógica específica con el objetivo de compensar la dislexia. Asistieron inicialmente en forma presencial (pre-pandemia) y luego continuaron la misma intervención en modalidad virtual (en pandemia). Durante la instancia presencial asistieron al consultorio psicopedagógico donde recibieron atención individual, y durante la instancia virtual, se realizó la intervención mediante la plataforma Zoom, a

la cual se conectaban con la asistencia de sus padres, pero luego quedaban trabajando de modo autónomo con el profesional en línea por dicha plataforma durante 60 minutos. Los niños fueron evaluados individualmente y en formato presencial en tres momentos: la primera evaluación al momento del diagnóstico (tres sesiones de 2 horas cada una), luego de recibir un promedio de 30 sesiones individuales de 60 minutos presenciales (etapa presencial), y finalmente después de las 30 sesiones individuales virtuales de 60 minutos (etapa virtual).

### **Análisis de Datos**

Para el análisis de datos, se utilizó el procesador estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 25.0. El objetivo principal se evaluó mediante ANOVAs para medidas repetidas. Los ANOVAs estuvieron estructurados de la misma manera para cada variable respuesta: la variable dependiente fue el puntaje de cada prueba y se incluyó como factor predictivo la variable momento de evaluación. A través del método de medidas repetidas, se controló la variabilidad propia de cada participante. Para todas las variables el supuesto de normalidad fue evaluado mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Como índice del tamaño del efecto se observó el eta cuadrado ( $\eta^2$ ). Para corroborar entre qué momentos de la evaluación se producían las diferencias significativas, se aplicaron contrastes pareados con la corrección de Bonferroni. Adicionalmente para evaluar la magnitud de la diferencia entre modalidades o ganancia obtenida, se calculó el puntaje de cambio y se aplicaron pruebas t para medidas repetidas.

En este estudio se analizó el impacto de la intervención con el formato

inicial presencial y luego virtual. No se comparó la evolución en situación invertida (virtual-presencial).

### Resultados

En primer lugar, se presentan los puntajes obtenidos a lo largo de los tres momentos de evaluación (ver Tabla 2). En términos generales, los puntajes se incrementaron en todas las medidas de precisión, fluidez lectora y habilidades fonológicas en ambas modalidades. En las pruebas que evalúan precisión lectora el rendimiento se acercó al valor promedio en el primer período de intervención y luego continuó mejorando. En cambio, en las pruebas que miden fluidez lectora, el puntaje mejoró, pero no alcanzó niveles promedio. En fluidez de oraciones el nivel final se ubicó en un nivel percentil promedio bajo. En fluidez para la lectura de palabras, pseudopalabras y textos, el rendimiento se ubicó en un nivel bajo en función de cantidad de palabras por minuto. En comprensión lectora literal, el rendimiento promedio se considera de 7, el cual alcanzaron en la primera instancia presencial y mantuvieron el nivel en la condición de virtualidad.

Los resultados demuestran que la eficacia de la intervención en cada modalidad tomada en forma independiente (tanto presencial como virtual-sincrónica) fue significativa para la mayoría de las destrezas evaluadas.

En fluidez de palabras se observó el mayor tamaño del efecto ( $\eta^2.87$ ), seguido de fluidez para pseudopalabras ( $\eta^2.81$ ), lo cual indica que fue el área de mayor impacto de la intervención, seguido por precisión de pseudopalabras, habilidades fonológicas y

lectura de textos (ver Figura 1). La precisión en lectura de palabras y fluidez en lectura silenciosa de oraciones tuvo un efecto menor.

En lo que respecta a la precisión lectora de palabras, se observa una mejora en ambas instancias de la intervención tanto presencial como virtual, es decir, las tres tomas muestran diferencia estadística y con valores que se fueron incrementando. En lectura de pseudopalabras se observa una mejora significativa en el primer período (presencial;  $p=.001$ ), luego de lo cual no se observa un avance significativo en la segunda instancia virtual ( $p>.05$ ), es decir, la diferencia se observó en la segunda toma respecto de la primera (ver Figura 1).

En cuanto a la fluidez lectora, expresada en cantidad de palabras por minuto, existe un avance significativo en ambas instancias de la intervención presencial y virtual en todas las medidas evaluadas, es decir, las tres tomas muestran diferencias significativas estadísticamente (ver Figura 2). La mejora es significativa en ambas instancias en lo que respecta a la activación de recursos léxicos (fluidez de palabras y textos) y también de lectura de palabras desconocidas (fluidez de pseudopalabras; ver Figura 2). La mejora en lectura de textos es menor en comparación, pero continúa siendo significativa en ambas instancias. El impacto fue menor en la prueba de lectura fluida de oraciones, la cual implica lectura fluida silenciosa y comprensión simultánea.

En la prueba de habilidades fonológicas se observa un avance significativo en ambas instancias tanto presencial como virtual, con una mejora levemente mayor en la instancia virtual en el puntaje obtenido (ver Tabla 2). Así mismo, se observa una mejora significativa en comprensión literal

**Tabla 2**

*Medias y Desviación Estándar de las Pruebas de Lectura y Ganancia Obtenida Según Instancias de Evaluación (T)(n=26)*

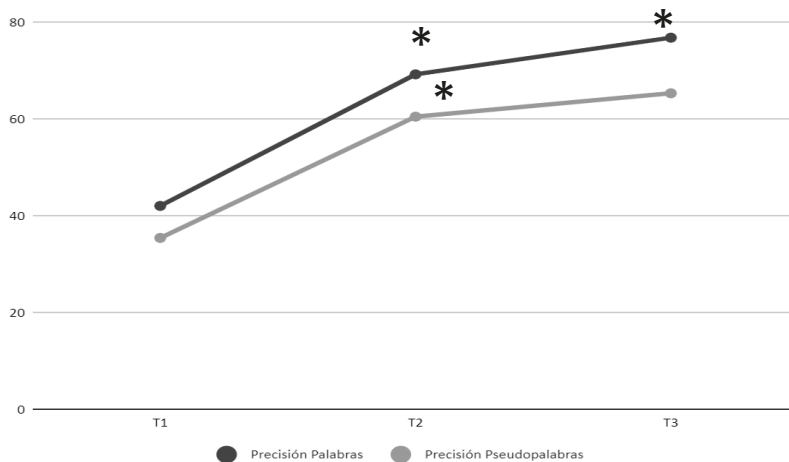
	T1	T2	T3	F	p	$\eta^2$
	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>			
Fluidez Palabras <sup>1</sup>	13.92 (7.88)	24.58 (11.16)	33.73 (11.31)	183.73	.001	.87 <sup>a</sup>
Ganancia		11.23 (7.57)	9.15 (6.65)		.36	
Fluidez Pseudopalabras <sup>1</sup>	10.50 (5.41)	14.85 (5.76)	18.58 (4.98)	107.12	.001	.81 <sup>a</sup>
Ganancia		4.92 (4.04)	3.73 (3.18)		.30	
Fluidez Texto <sup>1</sup>	25.69(14.86)	41.31(19.38)	55.88(23.81)	61.28	.001	.71 <sup>a</sup>
Ganancia		16.46 (15.20)	14.57 (16.54)		.68	
Habilidades Fonológicas <sup>1</sup>	11.92 (7.03)	16.58(6.89)	20.85(6.04)	69.02	.001	.73 <sup>a</sup>
Ganancia		5.27 (5.32)	4.27 (3.65)		.50	
Precisión Palabras <sup>2</sup>	42.09(32.48)	69.26 (27.06)	76.83(21.54)	32.85	.003	.60 <sup>b</sup>
Ganancia		27.33 (26.33)	8.28 (12.04)		.01	
Precisión Pseudopalabras <sup>2</sup>	35.48(26.38)	60.52(26.11)	65.35 (27.93)	42.19	.001	.79 <sup>b</sup>
Ganancia		27.42 (29.70)	5.28 (17.83)		.01	
Fluidez Oraciones <sup>2,4</sup>	16.17(13.39)	28.39(16.94)	37.04(21.84)	17.87	.001	.45 <sup>b</sup>
Ganancia		13.94 (14.14)	9.40 (15.18)		.31	
Comprensión literal <sup>3</sup>	5.21 (3.38)	7.25(2.69)	7.71(1.3)	11.43	.001	.31 <sup>b</sup>
		1.81 (2.43)	0.73 (2.21)		.11	

*Nota.* Se reporta puntaje directo en todas las pruebas excepto en las de Woodcock Muñoz que se utilizaron los percentiles. Se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk con resultados superiores a 0.05 en todas las variables. T1= Diagnóstico; T2= Sesiones Presenciales; T3=Sesiones Virtuales. Ganancia: puntaje de cambio entre T1-T2 y T2-T3.

<sup>1</sup>JEL; <sup>2</sup>Woodcock Muñoz; <sup>3</sup>TALE; <sup>4</sup>Corrección Greenhouse-Geisser

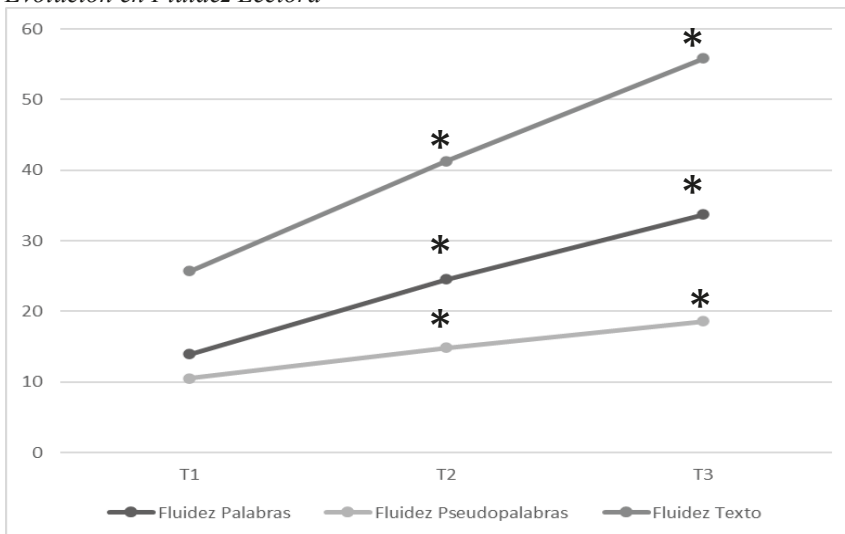
<sup>a</sup>Test de esfericidad de Mauchly's no significativo. Se utilizan 2 grados de libertad. <sup>b</sup>Corrección Greenhouse-Geisse.

**Figura 1**  
*Evolución en Precisión Lectora*



Nota. T1 Diagnóstico inicial; T2 Intervención Presencial; T3 Intervención Virtual.  
\* =  $p < .001$

**Figura 2**  
*Evolución en Fluidez Lectora*



Nota. T1 Diagnóstico inicial; T2 Intervención Presencial; T3 Intervención Virtual.  
\* =  $p < .001$

únicamente en instancia presencial, aunque con un bajo efecto (ver Tabla 2).

Los resultados muestran que no existen diferencias entre la ganancia obtenida en la modalidad presencial respecto de la ganancia en modalidad virtual-sincrónica en las medidas de fluidez, habilidades fonológicas y comprensión literal, medido con el cambio entre las tomas en una y otra instancia (Cambio en fluidez palabras  $t_{(25)}=0.93$   $p=.36$ ; cambio en fluidez pseudopalabras  $t_{(25)}=1.05$   $p=.30$ ; cambio en fluidez de textos  $t_{(25)}=0.41$   $p=.69$ ; fluidez de oraciones  $t_{(25)}=1.04$ ,  $p=.31$ ; cambio en habilidad fonológica  $t_{(25)}=0.69$   $p=.50$ ; cambio en comprensión literal  $t_{(25)}=1.67$ ,  $p=.11$ ). No obstante, se encontraron diferencias significativas en las pruebas de precisión, donde la ganancia en la instancia presencial fue mayor a la de virtualidad (precisión palabras  $t_{(25)}=2.76$ ,  $p=.01$ ; precisión pseudopalabras  $t_{(25)}=3.03$   $p=.01$ ).

### Discusión y Conclusiones

Los resultados demostraron una mejora significativa de las destrezas lectoras en ambas instancias, aunque se observan diferencias respecto del nivel de mejora en las distintas habilidades trabajadas y falta de impacto en aquellas habilidades no abordadas explícitamente.

En ambos formatos, los pacientes mejoraron en tareas de decodificación o lectura de pseudopalabras sin tiempo y luego alcanzaron un techo en la prueba o la mejora posterior fue menos significativa. Torgesen (2005) en su meta-análisis sobre programas de intervención en dislexia, remarca el hecho de que las destrezas vinculadas a la precisión se compensan más ágilmente que

las vinculadas a la fluidez lectora. Pearson (Pearson y Siegel, 2006; Pearson et al., 2016) también afirma que el trabajo persistente y sistemático en destrezas fonológicas muestra alto impacto aún en casos de dislexia.

Se considera que la intervención con un programa sistemático y basado en la evidencia, donde se da un lugar importante a tareas de análisis fonológico a través de ejercicios de deletreo y composición de palabras, así como en la decodificación de palabras de distinta graduación silábica, produjo un fuerte impacto más allá de la condición de la intervención. El avance en fluidez de lectura fue muy significativo, pero aún por debajo de la media escolar como se observa en estudios previos (Pearson y Siegel, 2006; Pearson et al., 2016; Torgesen et al., 2001). Serrano y Defior (2008) remarcan la importancia de la medición de la fluidez lectora en español, al tratarse de una lengua transparente, ya que la misma aparece como un signo de dificultad persistente en cuadros de Dislexia. Ello se observa en el dato de que el percentil promedio final se ubica por debajo del valor medio tanto en la prueba estandarizada de Woodcock Muñoz Sandoval como en la cantidad de palabras por minuto alcanzada en las pruebas de fluidez estandarizadas. Del mismo modo, Dehaene (2014) afirma que la mejora en decodificación se logra con una intervención intensa y prolongada, pero en relación a sus pares, siempre estarán rezagados en fluidez lectora. Es decir, la intervención promueve un avance respecto de sí mismos significativo, que suele ubicarse entre un avance de uno a dos desvíos estándares, sin embargo, cerrar la brecha con los pares es difícil.

El efecto en comprensión literal encontrado en la primera instancia, puede



explicarse por la mejora en decodificación, dado que no se abordó de modo explícito. Existe amplia evidencia que con un programa explícito y presencial en comprensión es posible obtener resultados eficaces (ej.: Fonseca et al., 2019; Cartoceti et al., 2016) y también en programas digitales (ej.: McCarthy et al., 2020). En este último, los autores siguieron a los pacientes virtualmente de manera asincrónica, pero lograron una mejora significativa en tareas de comprensión de textos mediante un programa digital. En las intervenciones llevadas a cabo en el presente trabajo, el foco estuvo puesto en la decodificación y no se abordó explícitamente la comprensión, aunque se dio un lugar al parafraseo de lo leído, lo cual explica la mejora en comprensión literal. No obstante, los pacientes alcanzaron un rendimiento que los ubica en el percentil 50 de comprensión literal en la instancia presencial que luego no pudieron superar en la instancia virtual. Consideramos que la mejora se vincula a los progresos realizados en la precisión lectora y que luego no continuaron mejorando dado que no se realizó un abordaje explícito de la misma.

Si bien en este trabajo no se realizó un análisis estandarizado sobre la satisfacción en la terapia sincrónica, se cuidó mucho el aspecto afectivo y motivacional de cada paciente, atendiendo siempre a su estado de ánimo y configurando la intervención en un marco basado en sus intereses, en cuanto se personalizaban los diseños de la intervención a fin de mantener la motivación en los sesenta minutos de cada sesión, dado que se trató de niños de 6 a 9 años de edad. Bierbooms et al. (2020), encontraron que pacientes en terapia psicológica durante la pandemia se encontraban más cómodos

en el ámbito doméstico, aunque al igual que Ye et al. (2014), en su estudio de metaanálisis de terapias online (previo a la pandemia), refuerzan la importancia del vínculo presencial previo para establecer una alianza profesional-paciente. Casari y Stefanini (2020) por otro lado, demostraron que, a mayor tiempo previo de psicoterapia presencial, se observaban mejores valoraciones de la alianza terapéutica al pasar al formato virtual de psicoterapia. Como resaltan estos autores, creemos que, en este trabajo, el hecho de que la intervención presencial se realizara en forma anterior al virtual pudo funcionar como una base afectiva para sostener el vínculo en el formato virtual.

Como conclusión se considera que ambas instancias presencial y virtual pueden ser efectivas si se realiza un tratamiento sistemático, frecuente y con un programa basado en evidencia que apunte a trabajar lo que se sabe que funciona (habilidades fonológicas de alto nivel como el deletreo y composición de palabras, estrategias de lectura y lectura en contexto). También consideramos que la existencia de un vínculo previo con el paciente puede ser beneficiosa, en cuanto la confianza y el conocimiento ayudan a programar mejor la intervención y a sostener los vaivenes que puede generar una comunicación virtual tanto en situaciones vinculadas a la tecnología como a la emocionalidad del paciente, aunque consideramos que fue un factor no medido en esta investigación y que pudo afectarla en cuanto la intervención virtual se realizó en forma posterior a la existencia de un vínculo presencial.

Como limitaciones a la interpretación de resultados, consideramos

que el haber abordado la personificación de las sesiones apuntaba al aspecto afectivo motivacional, que no fue controlado en la eficacia final. Del mismo modo, el orden de las intervenciones pudo haber tenido un impacto no controlado en la eficacia

de la intervención dado el vínculo previo presencial. Sería interesante comparar estos resultados con una dinámica invertida donde la presencialidad se de en segunda instancia, dado que el primer período sirve de base para continuar avanzando en el segundo tramo.

### Referencias

- Bierbooms, J. J., van Haaren, M., IJsselsteijn, W. A., de Kort, Y. A., Feijt, M., & Bongers, I. M. (2020). Integration of online treatment into the “new normal” in mental health care in post-COVID-19 times: Exploratory qualitative study. *JMIR Formative Research*, 4(10), e21344. doi: 10.2196/21344
- Capodiecì A., Cornoldi C., Doerr E., Bertolo L. y Carretti B. (2020). The use of new technologies for improving reading comprehension. *Frontiers in Psychology*, 11,751. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00751>
- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33(1), 111-128.
- Casari, L. M, y Stefanini, F. (2020). Alianza terapéutica en tiempos de covid-19: perspectivas de pacientes de Argentina. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 24 (2), 198 – 211.
- Chiu, T. K. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), S14-S30.
- Decreto N° 297 (19 de marzo de 2020) Aislamiento social, preventivo y obligatorio. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias sobre neurociencias de la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo Veintiuno Editores.
- Dehaene, S., & Cohen, L. (2007). Cultural recycling of cortical maps. *Neuron*, 56(2), 384-398.
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en Español. *Psicología Educativa*, 25, 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Gefen, N., Steinhart, S., Beeri, M., y Weiss, P. L. (2021). Lessons learned during a naturalistic study of online treatment for pediatric rehabilitation. *International Journal of Environmental Research*

- and Public Health*, 18(12), 6659. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126659>
- González, C. S., Estévez, J., Muñoz, V. Moreno, L., & Alayón, S. (2004). SICOLE: diagnóstico y tratamiento computarizado de la dislexia en Español. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, ISSN 1133-8482, N° 24, 2004, págs. 101-111.
- Haizir, A., Subramaniam, P., Ghazali, S. E., Din, N. C., & Amit, N. (2020). A review on online intervention for anxiety disorder. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 34(1), 75-87.
- International Dyslexia Association. Definition Consensus Project. [Online]. Available: <https://dyslexiaida.org/> (Retrieved February 5, 2023).
- Jiménez, J. E. y Rojas, E. (2008). Efectos del videojuego Tradislexia en la conciencia fonológica y reconocimiento de palabras en niños disléxicos. *Psicothema*, 20(3), 347-353.
- Kilpatrick, D. (2015). *Essentials of assessing, preventing, and overcoming reading difficulties*. Wiley.
- Krieger, V., García Ortiz, M., Nieto, J., & Campos, J. A. (2020). Presentación de los resultados de un estudio experimental. *Glifing*. <https://www.glifing.com/presentacion-de-los-resultados-de-un-estudio-experimental/>
- McCarthy, K., Soto, C., Gutiérrez de Blume, A., Palma, D., González, J., & McNamara, D. (2020). Improving reading comprehension in Spanish using ISTART-E: a pilot study. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 10(4), 66-82.
- Muñoz-Sandoval, A. F., Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2005). *Batería III Woodcock-Muñoz: Pruebas de aprovechamiento*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Muñoz-Sandoval, A. F., Woodcock, R. W., McGrew, K. S., Mather, N., y Ardoino, G. (2009). *Batería III Woodcock-Muñoz. Ciencias Psicológicas*, 3(2), 245-246.
- Lewis, Y. D., Elran-Barak, R., Grundman-Shem Tov, R., & Zubery, E. (2021). The abrupt transition from face-to-face to online treatment for eating disorders: a pilot examination of patients' perspectives during the COVID-19 lockdown. *Journal of eating disorders*, 9(1), 1-11.
- Lyon, G. R. (1998). Why reading is not a natural process. *Educational leadership*, 55(6), 14-18.
- Paulesu, E., Démonet, J. F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S. F., Cossu, G., Habib, M., Frith, C. D y Frith, U. (2001). Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. *Science*, 291(5511), 2165-2167.
- Pearson, M. R., (2005). *Programa de entrenamiento cognitivo en habilidades de lectura: Juego de Estrategias Lectoras (JEL): para el uso de psicopedagogos en el tratamiento de niños con dificultades en la lectura y dislexia de 6 a 12 años*. JEL.
- Pearson, M. R. (2009). *Manual del Programa de entrenamiento en Estrategias*

- Lectoras. JEL* (2ª ed.), Buenos Aires, Argentina: Bibliografía. ISBN 978-987-05-6515-4
- Pearson, M. R. (2012). *Perfil de habilidades de lectura en español e inglés en una población argentina que asiste a escuelas bilingües* [en línea]. Tesis de Doctorado, Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=perfil-habilidades-lectura-espanol>
- Pearson, M. R. (2020). *Una forma diferente de aprender: tratamiento psicopedagógico*. Paidós.
- Pearson, M. R., Sanchez Negrete, A., Pearson, J. (2016, 13 of July). *Dyslexia and comorbidity: Response to cognitive treatment on reading difficulties depending on diagnosis*. [Poster]. Twenty Three Annual Meeting of Scientific Society for the Studying of Reading, Lisboa, Portugal.
- Pearson, M. R., & Siegel, L. (2006, 10th of July). *Treatments effects of a Reading Program in Spanish on Spanish-speaking children with dyslexia*. [Poster]. Thirteen Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading, Vancouver, Canada.
- Poletti, B., Tagini, S., Brugnara, A., Parolin, L., Pievani, L., Ferrucci, R., Compare, A., & Silani, V. (2021). Telepsychotherapy: a leaflet for psychotherapists in the age of COVID-19. A review of the evidence. *Counselling Psychology Quarterly*, 34(3-4), 352-367.
- Pugh, K. R., Mencl, W. E., Jenner, A. R., Katz, L., Frost, S. J., Lee, J. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2000). Functional neuroimaging studies of reading and reading disability (developmental dyslexia). *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 6(3), 207-213.
- Redzic, N. M., Taylor, K., Chang, V., Trockel, M., Shorter, A., & Taylor, C. B. (2014). An internet-based positive psychology program: Strategies to improve effectiveness and engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 9(6), 494-501.
- Serrano, F. & Defior, S. (2008) Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*, 58(1), 81-95. <https://doi.org/10.1007/s11881-008-0013-6>
- Serrano, F., Bravo Sánchez, J. F., & Gómez Olmedo, M. (2016) Galexia: evidence-based software for intervention in reading fluency and comprehension. *10<sup>th</sup> International Technology, Education and Development Conference*. doi: 10.21125/inted.2016.1419
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Knopf.
- Soto-Pérez, F., Franco, M., Monardes, C., & Jiménez, F. (2010). Internet y psicología clínica : revisión de las ciber-terapias. *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica*, 15(1), 19-37. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.15.num.1.2010.4082>

- Torgesen, J. (2005) Remedial interventions for students with dyslexia: national goals and current. En S. Richardson y J. Gilger (Eds.) *Research-Based Education and Intervention: What We Need to Know* (pp. 103-124). International Dyslexia Association.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33–58. <https://doi.org/10.1177/002221940103400104>
- Toro, J. & Cervera, M. (1980). *Test de análisis de lectura y escritura*. Pablo del Río.
- Wendling, B. J., Mather, N., Muñoz-Sandoval, A. F., Marshall, A., Schrank, F. A., Woodcock, R. W., Wolfson, L., & Riverside Publishing Company. (2005). *Batería III Woodcock-Muñoz*. Riverside Pub.
- Ye, X., Bapuji, S. B., Winters, S. E., Struthers, A., Raynard, M., Metge, C., Kreindler, S. A., Charette, C. J., Lemaire, J. A., Synyshyn, M., & Sutherland, K. (2014). Effectiveness of internet-based interventions for children, youth, and young adults with anxiety and/or depression: a systematic review and meta-analysis. *BMC Health Services Research*, 14(313). <https://doi.org/10.1186/1472-6963-14-313>

Anexo 1

Desafíos de Lectura por la Plataforma Zoom Basado en los Intereses del Paciente:  
Juego de Deletreo del Programa JEL Interactivo

**Antes de empezar...**

¿Cómo me siento hoy?

Lleva el niño al termómetro según como te sientas

¡je!

1ER objetivo  
Encontrar un cofre

Para eso vamos a empezar leyendo!!

Primero palabras luego un texto.

Recordemos los SI y los NO

**¡Sí!**  
RESPECTO un "y".  
SILABEO palabras largas o difíciles.  
ALARGO la sílaba de alguna palabra.  
ENTONDO expresionalmente.

**¡No!**  
NO REPETIR.  
NO ADIVINAR palabras.  
NO PASAR de largo "y".  
NO LEER para adentro.

**Ataque**

ventana

Muy bien! Ya encontraste el último avión y pudo aterrizar a salvo!

Anexo 2

Juego de Dos Tableros; Software Interactivo y Diseño de la Sesión Atractivo Según Intereses del Niño



## ¿El Juego como Afecto? Antecedentes Neuropsicoanalíticos del Juego y sus Aplicaciones Clínicas

*Play as an Affect? Neuropsychanalytic Backgrounds of Play and Its Clinical Applications*

Dr. Mark Solms\*

### Resumen

Esta conferencia forma parte de un webinar organizado por la Fundación Turning Point para la Salud y Sostenibilidad representada por su presidenta, la Dra. Andrea Rodríguez Quiroga, con el objetivo de promover la formación en clínica basada en la investigación. Este webinar tuvo una duración de dos horas, se subdividió en una introducción teórica en relación al juego como un afecto, sus antecedentes neuropsicoanalíticos y sus aplicaciones clínicas (transcripta en este artículo), y la presentación de un caso clínico, que ilustra todos los puntos teóricos (que no se reproduce aquí por carecer del consentimiento informado para su publicación). Agradecemos al Dr. Solms por su generosa y reiterada colaboración con

nuestra organización.

### Abstract

This lecture is part of a webinar organized by the Turning Point Foundation for Health and Sustainability represented by its president, Dr. Andrea Rodríguez Quiroga, with the aim of promoting research-based clinical training. This webinar lasted two hours, was subdivided into a theoretical introduction in relation to play as an affect, its neuropsychanalytic background and its clinical applications (transcribed in this article), and the presentation of a clinical case, which illustrates all the theoretical points (not reproduced here due to lack of informed consent for publication). We thank Dr. Solms for his generous and repeated collaboration with our organization.

---

\*Psychology Department and Neuroscience Institute, University of Cape Town. ORCID ID: 0000-0003-4828-3882

Webinar Organizado por la Fundación Turning Point para la Salud y Sostenibilidad. Av. Diagonal 403, Barcelona, España. <https://foundationturningpoint.org>

Realizado el 15 de abril de 2023

Versión original en inglés: <https://www.dropbox.com/s/54cu5gy6hugihbt/%28Eng%29%20Webinar%2024-04-2023%20SOLMS.docx.pdf?dl=0>

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.37.2023.p88-104>

Fecha de recepción: 22 de abril de 2023



**Nota sobre el autor**

El *Profesor Mark Solms* fue educado en Pretoria Boys' School y en la Universidad de Witwatersrand, Johannesburgo. Emigró a Inglaterra en 1988, donde trabajó académicamente en el University College London (Departamento de Psicología) y clínicamente en el Royal London Hospital (Departamento de Neurocirugía), mientras se formaba en el Instituto de Psicoanálisis (1989-1994). Regresó a Sudáfrica en 2002, y actualmente es Director (Chair) en Neuropsicología en la Universidad de Ciudad del Cabo y el Hospital Groote Schuur (Departamentos de Psicología y Neurología) y es el Director de Formación de la Asociación Psicoanalítica de Sudáfrica. También es Director de Investigación de la Asociación Psicoanalítica Internacional (desde 2013). Ha recibido numerosos premios y honores, como el Premio Sigourney, el Premio al Logro Científico Sobresaliente de la IPA y la Beca Honoraria del Colegio Americano de Psiquiatras. Es Director de Capacitación de la Asociación Psicoanalítica de Sudáfrica y Director del Departamento de Ciencias de la Asociación Psicoanalítica Americana. Ha publicado 350 artículos en revistas neurocientíficas y psicoanalíticas, y es autor de ocho libros. Su más reciente, *The Hidden Spring*, apareció a principios de 2021. Es el editor y traductor de la próxima Edición Estándar Revisada de las Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (24 Vol.) y de las Obras Neurocientíficas Completas de Sigmund Freud (4 Vol.).

**Conferencia**

Freud desarrolló dos teorías pulsionales, la primera en 1915 y la segunda en 1920. Pero cuando lo hizo, siempre dijo que en psicoanálisis estamos muy inseguros acerca de cuál es la naturaleza y el número de las pulsiones básicas que actúan en la mente humana. Dijo que esto se debe a que, cuando se trata de la teoría de la pulsión, tenemos que confiar en otra disciplina: la biología. Es decir, las pulsiones no son sólo psicológicas, sino también biológicas. Predijo que en el futuro habría revisiones importantes de su teoría de la pulsión a medida que aprendamos cosas nuevas en biología. Les dije que su segunda teoría de las pulsiones fue desarrollada en 1920. Es decir, hace más de 100 años. Se han producido enormes avances en la neurobiología de las pulsiones. Por eso nosotros, los que intentamos integrar el psicoanálisis con las neurociencias bajo la bandera de lo que se ha dado en llamar neuropsicoanálisis, hemos actualizado la teoría freudiana de la pulsión a la luz de lo que hemos aprendido en las últimas décadas en las neurociencias.

Y hemos empezado a aplicar esos nuevos conocimientos a nuestro trabajo clínico. Hemos estado haciendo eso, aplicándolo a nuestro trabajo clínico durante unos diez años y estamos aprendiendo muchas cosas interesantes en los artículos a medida que los vamos haciendo. Ahora, en la teoría freudiana de las pulsiones, sólo había dos pulsiones. Una de las principales innovaciones derivadas del desarrollo de las neurociencias es que ahora creemos que hay muchas pulsiones, muchas más que dos. Las dividimos en dos grandes categorías. La primera es la de las pulsiones corporales y

la segunda la de las pulsiones emocionales. Las pulsiones corporales son cosas como el hambre, la sed, la somnolencia, etcétera. No son el objetivo principal de nuestro trabajo como psicoanalistas y psicoterapeutas. Lo que nos interesa son las pulsiones emocionales. Hay siete pulsiones emocionales. No voy a hablar de todas, sólo voy a enumerarlas. La primera es la pulsión sexual. Se llama LUSURIA. La segunda es un impulso a la novedad. Se llama BÚSQUEDA. El tercero es el impulso agresivo. Se llama RABIA. El cuarto es el impulso de evitar el peligro. Se llama MIEDO. El quinto es un impulso de apego, una necesidad de apegarse a los cuidadores. Y se llama PÁNICO-TRISTEZA, dos palabras. Hay otra pulsión de apego, que es la pulsión de cuidar a nuestros dependientes, a los pequeños vulnerables. Y eso se llama CUIDADO. Es una pulsión de crianza o maternal. Por último, está el impulso de JUGAR. Ahora, todas las otras seis, (antes de llegar a la de jugar), todas las otras seis, es obvio que son importantes para la supervivencia y la reproducción, que son los motores básicos de la biología. El miedo, la rabia, el apego, el cuidado de nuestra descendencia, y así sucesivamente. Es obvio que estos impulsos son importantes para la supervivencia de nuestra especie. Pero el juego es una gran sorpresa.

Saber que existe una necesidad biológica de jugar parece de lo más inesperado. Esto es lo que hemos aprendido en neurociencia en las últimas décadas. Hay una necesidad de jugar. Los seres humanos, y no sólo ellos, de hecho, todos los mamíferos necesitamos jugar. Si privas a un mamífero juvenil de media hora de juego hoy, jugará media hora más mañana para recuperar el tiempo de juego perdido. La razón por la que

es tan sorprendente que exista la necesidad de jugar es porque el juego, a diferencia de los demás, no es obviamente importante para la supervivencia o la reproducción. Jugar es, por definición, bueno, jugar. No es real, es juego. Jugar, es fingir. Por definición ni siquiera es real. Parece una necesidad biológica tan improbable. ¿Qué función biológica podría desempeñar esta actividad aparentemente frívola?

Voy a empezar mi presentación ante ustedes abordando esta cuestión, preguntándoles o contándoles lo que hemos aprendido en las neurociencias sobre por qué necesitamos jugar. ¿Qué función biológica cumple? A continuación, hablaré de algunas de las implicaciones psicológicas del descubrimiento de que tenemos necesidad de jugar. Por último, hablaré de algunas de sus implicaciones clínicas. Por eso vamos a pasar (luego de esta presentación) a la discusión de un caso, un ejemplo que ilustra las implicaciones clínicas, cómo nos ayuda en nuestro trabajo como psicoanalistas y psicoterapeutas a intentar dar sentido a lo que estamos tratando, a lo que ocurre en la vida interior de nuestros pacientes. Empecemos por la primera pregunta: ¿por qué necesitamos jugar? Si preguntamos a cualquier niño pequeño “¿qué es lo que más te gusta hacer?” Contesta que jugar. Y decimos “¿por qué? ¿Por qué quieres jugar?” Dicen que porque es divertido. Les gusta. Eso, por supuesto, no responde a la pregunta. La pregunta biológica es ¿por qué es tan divertido? ¿Por qué es tan placentero? En otras palabras, ¿por qué la naturaleza ha recompensado este comportamiento peculiar por jugar? ¿Por qué? Es obvio por qué se asocia tanto placer al sexo y a escapar del peligro y librarse de obstáculos frustrantes

que te impiden conseguir lo que necesitas. Está claro por qué es placentero cuidar de un bebé y hacer que se sienta mejor. Está claro por qué esto debería ser biológicamente recompensado. ¿Por qué es tan intensamente placentero jugar? En neurociencia hemos abordado esta cuestión empíricamente. Es decir, hemos observado y estudiado el juego no sólo en los seres humanos, sino también en otros animales, en otros mamíferos que también tienen el mismo impulso de jugar que nosotros.

La primera y realmente interesante observación a la que llegamos es que, a pesar de que a los niños les encanta jugar lo disfrutaban mucho, si echamos un vistazo empírico a los datos, descubrimos que la mayoría de los episodios de juego acaban en lágrimas. El niño deja de jugar y dice: "No voy a jugar más contigo. No estás siendo justo" y se acabó el juego. El siguiente paso fue intentar observar por qué la mayoría de los episodios de juego acaban en lágrimas. Eso fue lo que nos enseñó algo llamado la "regla 60:40". La regla 60:40 dice que si dos animales o niños juegan juntos, uno de ellos tiende a dominar sobre el otro. No digo que deba ser así. Digo que eso es lo que observamos, uno tiende a dominar sobre el otro. Uno de ellos lleva la voz cantante. Uno de ellos dice, "estamos jugando este juego". Uno de ellos dice, "yo dicto los términos del juego. Te asigno un papel, etcétera". El sumiso asume el papel que se le asigna y no es el que decide a qué juego se va a jugar, etcétera. Ahora bien, eso puede ser divertido para ambos participantes, para ambos compañeros de juego, siempre y cuando el dominante no domine demasiado. Esa es la regla 60:40. Dice que el juego continúa mientras el dominante no intente dominar

demasiado más del 60% del tiempo. Para el sumiso, el juego sigue siendo placentero mientras no tenga que someterse demasiado más del 60% del tiempo. En otras palabras, tienen que jugar limpio. O dicho de otro modo, tienen que turnarse y el sumiso tiene que ser capaz de dominar el 40% del tiempo. El sumiso tiene que tener la oportunidad de no ser sumiso más del 40% del tiempo. El dominante tiene que aceptar que no puede dominar más del 60% del tiempo. Si se sobrepasan esos límites, el juego se rompe. Como ya he dicho, el niño dice: "No estás siendo justo".

Veamos algunos de los ejemplos más comunes de juego. Empecemos con el juego en otros animales. Tomemos el ejemplo de los perros. Un perro baja las patas delanteras, levanta el trasero, rebota y echa a correr. Eso se llama invitación. Es una invitación a jugar. Significa: ¿quieres jugar? Si el otro perro, el que está siendo invitado, acepta la invitación, entonces persigue al perro que está corriendo. Uno salta encima del otro y luchan en el suelo. Está claro que lo están disfrutando de verdad. Mueven la cola, se ladran con gusto. El que está abajo se pone arriba. El que está en la parte superior va por debajo de nuevo. Y entonces paran esta lucha y luego corren de nuevo. Excepto que esta vez el que estaba siendo perseguido ahora se convierte en el perseguidor. Se intercambian los papeles. En otras palabras, se turnan. Esto es lo que vemos no sólo en los perros, lo vemos en los gatos, lo vemos en las ardillas, lo vemos en todos los mamíferos. Se llama "juego brusco". También lo vemos en los seres humanos. Juego brusco. Este es el tipo más básico de juego que vemos en todas las especies de mamíferos.

En los seres humanos, también

vemos formas más complejas de juego. Permítanme darles algunos ejemplos. Uno es el conocido juego de policías y ladrones. Hay un policía y un ladrón. Otro se llama Mamá y bebé. Otro es profesor y alumno. Otra es doctor y paciente. En todos ellos hay una jerarquía. El policía es dominante, el ladrón es sumiso. El profesor es dominante, el alumno es sumiso. El médico es dominante, el paciente es sumiso. La mamá es dominante, el bebé es sumiso. ¿Ven esta jerarquía de la que estaba hablando?. Si yo digo, vale, quiero jugar al profesor-alumno, tú eres el alumno. Entonces le doy deberes al alumno y le grito si lo hace mal, estoy jugando a ser el profesor, eso es divertido para los dos, hasta cierto punto, siempre y cuando el niño que es el alumno tenga la oportunidad de ser el profesor o de decir "vamos a jugar a otro juego, al juego que *ellos* elijan".

Esto es lo que observamos en los estudios empíricos del juego. Tiene que haber esta toma de turnos y tiene que ser relativamente justa. Aunque siempre hay una asimetría, hay uno que domina y otro que es sumiso, me temo que eso es lo que ocurre, pero no puede ser demasiado desigual. Si yo quiero ser el policía todo el tiempo y quiero que mi hermano pequeño sea el ladrón todo el tiempo, lo encierro todo el tiempo y tiro las llaves, entonces no es divertido para él y entonces deja de jugar. Eso significa que yo, también, el dominante, pierdo la diversión. En otras palabras, para mantener el juego, para que el juego continúe, tengo que tener en cuenta los sentimientos de mi hermano pequeño. Tengo que tener en cuenta si también es divertido para él. De este modo, estamos obligados a aprender la empatía. Creemos que el juego impulsa el desarrollo de la empatía. Lo repito, a menos que tengas

en cuenta los sentimientos de tu compañero de juego, puede dejar de jugar contigo y entonces se acaba el juego. Y entonces se acaba la diversión. Para mantener la diversión, tienes que tener en cuenta los sentimientos de tu compañero de juego, lo que quiere hacer. Hay que turnarse. Es la regla del 60:40.

Al aprender a jugar (en otras palabras, en aprender a satisfacer la necesidad de jugar), no sólo aprendemos empatía, sino también otras capacidades sociales muy valoradas. Aprendemos lo que se llama reciprocidad. Reciprocidad, mutualidad y negociación. Hay que negociar cómo va a ir el juego. Si uno domina demasiado, es un matón y nadie quiere jugar con él. Este es el principio de lo que hemos aprendido sobre la función biológica del juego: establece jerarquías. Hay un ganador y un perdedor en los juegos. Hay un perro superior y un perro inferior y así sucesivamente. No puede ser que uno gane siempre y el otro pierda siempre, entonces no es divertido. Así que hay una jerarquía. Esa jerarquía tiene que ser razonablemente justa. Tiene que haber algo en el juego para ambas partes. En otras palabras, es una jerarquía en la que hay algo para todos. Creemos que esta es una de las principales funciones del juego, es que conduce al establecimiento de jerarquías, que son viables, en otras palabras, que son estables. Ahora, para generalizar a partir de eso, todos los mamíferos somos animales sociales. En otras palabras, vivimos en grupos. No es sólo entre dos compañeros, es también dentro de todo el grupo. Se establece una jerarquía. Esa jerarquía, si va a ser viable, no tiene que ser demasiado desigual. Tiene que haber reglas 60:40 a lo largo de todo el juego, para que haya algo

para todos.

En una especie social en la que vivimos en grupos, lo que es bueno para el grupo es viable para todos, es bueno para todos los miembros del grupo. Si el grupo es inestable, entonces es malo para los miembros de ese grupo. Creemos que el juego es muy importante en el establecimiento de jerarquías sociales, jerarquías dentro de los grupos de mamíferos que son viables. Crea un grupo estable en el que todos cooperan. Esa es la otra palabra que debería haber usado antes cuando hablé de mutualidad, reciprocidad y negociación. *Cooperación* es otra buena palabra para eso.

Es obvio biológicamente por qué uno quiere estar lo más alto posible en la jerarquía, porque cuanto más alto estás en la jerarquía, mayor acceso tienes a los recursos del territorio que ocupa ese grupo. El juego, aunque sea tan divertido, es un asunto muy frívolo. Sin embargo, cumple funciones muy serias.

Ahora, si recuerdas cuando eras un niño en el patio de recreo, cuando fuiste por primera vez a la escuela, este asunto del que acabo de hablar, el establecimiento de una jerarquía, recordarás que era un asunto muy serio. Estar en lo alto o en lo bajo de la jerarquía marcaba una gran diferencia en cómo te sentías. Te sientes orgulloso y confiado si estás en lo alto de la jerarquía y te avergüenzas de ti mismo y te sientes mal contigo mismo si estás en lo bajo de la jerarquía. Intentamos constantemente mejorar nuestro estatus en esa jerarquía por razones emocionales. Pero ya he dicho cuáles son los mecanismos biológicos detrás de esas razones emocionales. Es biológicamente importante tener estatus en el grupo. En la formación de jerarquías, no

se trata solo de formar una jerarquía viable dentro del grupo, es formar un grupo viable y no todo el mundo consigue estar en el grupo.

Si quieren jugar contigo, estás en el grupo. Si no quieren jugar contigo, estás fuera del grupo. Si piensas en la infancia, de nuevo, sin sentimentalismos, si piensas honestamente, eso es lo que nos pasaba de niños. O éramos seleccionados en el grupo o éramos excluidos del grupo. Las emociones, los sentimientos asociados a eso, realmente nos importan. ¿Estoy dentro o estoy fuera? ¿Alguien quiere jugar conmigo? ¿Quieren incluirme en el equipo o no? Todas estas cosas son muy importantes para los niños. Por decir algo obvio, a pesar de ser tan divertido, el juego es un asunto muy serio. Es un asunto muy serio para los niños. Es una jungla en la que tienen que establecer la jerarquía, establecer el orden jerárquico y establecer los grupos internos y externos; nosotros y ellos. Todas estas cosas son muy importantes para los sentimientos del niño.

Esa es una de las principales cosas que hemos aprendido sobre el juego, que tiene que ver con el establecimiento de jerarquías de dominación en los grupos sociales. Se trata de encontrar tu lugar en el grupo. A través del juego, tienes que aprender a jugar para tener éxito en esta empresa de intentar tener un estatus lo más alto posible para ser incluido y ser admirado y respetado, etcétera. En eso consiste el juego. Hay otra cosa que hemos aprendido sobre el juego observándolo empíricamente. Observamos que los niños y otros animales juegan a distintos tipos de actividad. Jugar a pelearse, por ejemplo, es muy común. Debo subrayar que se trata de peleas de juego. No se trata de peleas reales en todos esos juegos de los que he hablado antes,

como policías y ladrones. Implica agresión e implica miedo. Los juegos de mamá y bebé implican esos impulsos de apego de los que hablaba antes. Implica pánico, dolor y cuidado, especialmente cuidado. El juego del médico y el paciente, si recuerdan por qué nos gustaba jugar a ese juego cuando éramos niños, es porque puedes examinar el cuerpo. Tienes acceso a examinar el cuerpo de tus pacientes. Es sexual, pero no es realmente sexo. Es un juego. ¿Es un juego si estás jugando a policías y ladrones con tu hermano y realmente lo encierras y tiras la llave? Eso no es un juego, eso no es jugar. Eso se llama encerrar a tu hermano. Es algo serio. La otra regla que aprendimos estudiando empíricamente el juego es que tiene que ser fingido, no tiene que ser real. Tiene que ser como si fuera temeroso, como si fuera agresivo, como si fuera sexual, etc., pero no debe llegar a serlo *realmente*. Hay un *límite* que no debe cruzarse. Si lo piensas, la regla 60:40 también describe un límite. No debes cruzar el límite 60:40. Si dominas más del 60%, has cruzado un límite y entonces el compañero de juego sumiso no jugará más. Del mismo modo, si asustas a tu hermano o eres violento con él, has cruzado un límite. El límite entre el juego y uno de los otros impulsos emocionales es la razón por la que pensamos que esto sucede. En otras palabras, ese límite que no debe ser cruzado, que es pretender hacer estas otras cosas biológicas, es porque eso lo hace seguro. Porque no es real, es seguro. Puede aprender a través del juego cómo regular estas diferentes necesidades emocionales en la seguridad de que no es real. Así que no hay consecuencias reales. Por ejemplo, si juegas a pelearte, si realmente golpeas a la persona con la que juegas, entonces no es un juego, es violencia

real, es agresión real. Es el impulso llamado RABIA y entonces se acaba el juego. Es a través de la seguridad del juego, porque no es real, que podemos aprender de esta manera fingida cómo tratar, cómo regular, cuáles son los límites, qué es viable, qué es permisible. Así es como aprendemos a satisfacer nuestras diversas necesidades emocionales, los otros impulsos emocionales en la seguridad del juego. Supongo que otra forma de decirlo es que no sólo aprendemos a regular nuestras propias necesidades emocionales. Y lo que es más importante, en el juego estamos aprendiendo a regular nuestras propias necesidades emocionales *en relación con las necesidades emocionales de los demás*. De nuevo, volvemos a la reciprocidad, la cooperación mutua y la negociación.

Si en un grupo todo el mundo intenta dominar, todo el mundo quiere ser el perro superior, entonces es una pelea. Es una lucha seria, todo el tiempo, luchando constantemente por la posición. En estos grupos relativamente estables creados por estas dos reglas, la regla del 60:40 y la regla del “como si”, encontramos nuestro lugar dentro del grupo de una manera que funciona de forma estable. Espero que a estas alturas empiecen a ver que el negocio del juego, el hecho de que haya un impulso para jugar, no es del todo incomprensible. Podemos darle un sentido biológico. El juego cumple funciones biológicas muy importantes. Que aprendamos a jugar significa que aprendemos a encontrar nuestro lugar en el grupo. Dicho de otro modo, aprendemos a encontrar nuestro lugar en la sociedad porque somos animales sociales. Eso es el juego, una pulsión social. Es la pulsión de encontrar tu lugar en el grupo más amplio. Vemos que todo está regido por normas.

Si no obedeces las reglas, estas dos reglas que acabo de decirles, pero también en general, si piensas en el juego, si no obedeces las reglas, si haces trampas, en otras palabras, si rompes las reglas, entonces los otros niños no querrán jugar contigo. No tiene gracia jugar a un juego si no seguimos las reglas o si la persona con la que juegas no las sigue. Como recordarán de su propio caso cuando eran niños, y seguro que lo observan si ven jugar a los niños, es difícil para ellos seguir las reglas. Quieren hacer trampas, quieren ganar. El proceso de aprender a jugar es socializarse. Es aprender las reglas de la sociedad. Es civilizarse. Todas estas cosas son muy importantes para el desarrollo emocional. No sólo juegan los niños pequeños. A medida que crecen, los juegos se vuelven algo más organizados.

Se vuelven, francamente, más competitivos. Consideren los juegos deportivos que practican los niños mayores. Ahí, está más claro que hay competición. Se trata de quién va a ganar y quién va a perder. Todo está regulado por normas. Es muy importante seguir las reglas. Quiero mencionar también que el primer juego tiene lugar entre la madre y el bebé. La simulación, esto que ocurre entre las madres y los bebés, es simulación, se turnan. Es divertido. En la familia, tienes que encontrar tu lugar en la familia. La familia es el primer grupo social del que formas parte. Tienes que establecer tu posición en ese grupo. Hay una jerarquía en la familia. Los padres están arriba y los hijos abajo. También hay un orden jerárquico entre los hijos. Hay una jerarquía entre los hermanos y sus celos y rivalidades, hay competencia acerca de quién es el favorito y quién no, etcétera. Los niños intentan ser más listos que los demás, forman alianzas

entre ellos, etc. Todo esto forma parte de la pulsión de JUEGO. Navegar con éxito por ese proceso es aprender a encontrar tu lugar en un grupo de forma que no seas necesariamente el jefe, pero tampoco te intimiden, ni estés en el fondo del montón. Intentas establecer tu posición, tu estatus, tu rango dentro del grupo lo más alto posible. También tienes que aceptar que no puedes ganarlo todo. No puedes ser siempre el mejor. Tienes que aceptar que hay otros que están por encima de ti. Esto es aprender a jugar con éxito y luego se traslada a la escuela y a la sociedad en general.

Yo digo que el juego continúa cuando nos hacemos mayores. Incluso después del colegio, seguimos jugando. A muchos nos gustan los deportes y nos gusta verlos. Todo esto es juego, pero también lo es toda la vida cultural: el teatro es juego, la ópera es juego, la música es juego, la danza es juego. Como ven, también sigue teniendo un papel importante en nuestra vida adulta. Si piensas en los aspectos competitivos, eso también continúa en nuestra vida adulta. ¿Qué estatus tengo? ¿Tengo un estatus alto? Normalmente se reduce al dinero. Si tienes mucho dinero, tienes un estatus alto. Si tienes poco dinero, tienes un estatus bajo. No se trata sólo de dinero, sino también de los títulos que tienes. Si eres profesor o médico, eso es mejor que ser una señora o un señor. Si te admiran en tu campo, la gente piensa que has hecho una gran contribución. Te sientes bien contigo mismo. Si nadie se fija en ti, si a nadie le interesa lo que haces, estás en las afueras, en la periferia y tienes un rango bajo. Tu rango en la sociedad es terriblemente importante para ti emocionalmente. ¿Qué estatus tienes? ¿La gente te respeta? ¿Te admiran? ¿Te consideran un líder o no?

Espero que lo que les estoy diciendo empiece a ilustrar que existe una emoción llamada JUEGO. Es una necesidad emocional poder jugar bien. Obtienes todo tipo de recompensas. Si no aprendes a jugar bien, no obtienes esas recompensas. Tienes todo el sufrimiento de ser excluido del grupo, sentirte de bajo estatus, no sentirte orgulloso de ti mismo, sentir que todo el mundo te desprecia y sentir celos, envidia y rivalidad, y así sucesivamente. Todas estas emociones, espero que puedan ver claramente que están implicadas en esta necesidad de jugar – esta necesidad emocional oculta que desempeña un papel tan importante en nuestra vida emocional y social.

También está el asunto de la simbolización. Al aprender a jugar, se aprende a hacer cosas que no son concretas, que no son reales; y también a través del aprendizaje de las reglas, tanto en lo que respecta al “como si” – la pretensión, la cualidad imaginaria del juego – como al seguimiento de las reglas, se inculca la capacidad de pensar de forma abstracta. La capacidad de simbolizar, no sólo de empatizar, sino también de simbolizar, viene con el aprendizaje del juego. Hay muchas otras cosas que podría decir al respecto, pero creo que de lo que he dicho hasta ahora debería desprenderse que toda la esfera cultural, que incluye todas las leyes y normas abstractas – sobre si infringes la ley, vas a la cárcel, son comportamientos antisociales. Estas cosas son llamadas reglas, leyes, límites, emanan del establecimiento de estas jerarquías a través del juego de lo que es y no es aceptable para el grupo y sus consecuencias.

Ahora paso a las implicaciones clínicas de todo esto. Espero que ya haya quedado claro, por lo que he dicho, que un

niño que no aprende a jugar, sufre. Sufren de las formas específicas que acabo de describir. Esa necesidad no se satisface, y esto tiene consecuencias emocionales. Quiero centrarme en un ejemplo particularmente icónico de los procesos que he estado describiendo, y ese ejemplo icónico es el complejo de Edipo. El complejo de Edipo es una situación de JUEGO. Como he dicho, en la familia, hay una jerarquía. Están aquellos que están arriba, los que están abajo, y hay competencia y rivalidad. A los niños no les gusta ser dominados. Intentan convertirse en dominantes, y luego aprenden que no pueden. Esta es una parte central del complejo de Edipo de aceptar que hay una autoridad sobre ti, aceptar que hay reglas y prohibiciones que obedecerás.

Pero esto es difícil, la aceptación. Estas rivalidades y celos, la envidia, sentimientos molestos de los que hablaba; aprendemos a manejar todo eso aprendiendo a jugar. También en la situación edípica, te dije que tenemos todas estas pulsiones diferentes. Hay una pulsión sexual, hay una pulsión de rabia, hay una pulsión de miedo, hay una pulsión de apego, etcétera. Tenemos que aprender a satisfacer todas estas pulsiones en el primer grupo en el que nos encontremos. En otras palabras, tenemos que aprender a satisfacer estas necesidades emocionales en relación con las necesidades emocionales de los otros miembros del grupo familiar, que es la situación edípica. Tienes sentimientos de lujuria, de rabia, de rivalidad, de celos, de miedo, etc. Aprender a lidiar con todas estas cosas es mucho más fácil si puedes hacerlo en el reino imaginario y simbólico del juego. La familia que se acomoda, que facilita el juego, que tolera estas bromas, esta especie de “eres la niña de papá”. “Sí, soy la niña de



papá”. Soy la favorita de papi y amo a papi y me voy a casar con papi”. Eso no es real. Es juego, es imaginario. Si el padre lo tolera y la madre lo tolera, entonces has aprendido a través del juego cómo lidiar con este tipo de sentimientos. Y es seguro porque es un juego. Si se convierte en real, entonces es mucho más difícil navegar por el complejo de Edipo. Si hay violencia real, miedo real o, Dios no lo quiera, sexo real en la familia, entonces es una catástrofe. Estos son los tipos de cosas que dificultan la navegación o la negociación de la situación edípica. Espero que puedan ver cómo a través del juego se hace más fácil y a través del no juego se hace más difícil. En Neuropsicoanálisis hemos reconceptualizado la situación edípica en términos de juego. Pensamos que es muy útil pensar en la situación edípica como una situación de juego.

Aquí es donde se aprende, en la seguridad del juego, a regular todos estos impulsos diferentes, cuáles son los límites, cuáles son las reglas. Aprendes a aceptar las reglas, a jugar según las reglas y, por tanto, a encontrar tu lugar en la sociedad. Todo lo que Freud nos enseñó sobre cómo el complejo de Edipo y su resolución llevan al niño a convertirse en un ser cultural, espero que puedan ver cómo encaja en todo lo que he dicho sobre el juego.

Lo último que quiero decir es que la situación psicoanalítica, la situación clínica psicoanalítica es también una situación de juego. Es una situación en la que hay una jerarquía. El analista es dominante, el paciente es sumiso, pero no puede ser que el analista se limite a decirle al paciente lo que tiene que hacer. Tiene que haber reciprocidad. Tiene que haber un trabajo cooperativo, mutuo, donde los dos crean el

“juego” del análisis. Hay que trabajar juntos y dentro de las normas. Las normas no sólo se refieren a qué hora viene el paciente, a qué hora se va, qué días de la semana viene, qué días de la semana no viene, etcétera. También las reglas en relación con el hablar versus actuar, etcétera. Aprender a tolerar estas restricciones es tolerar las normas, tolerar los límites. Si no puedes hacer eso, en otras palabras, si no sabes cómo jugar es muy difícil utilizar un tratamiento psicoanalítico.

También están los límites en cuanto a lo que es real y lo que no lo es. Se puede hablar en análisis del odio al analista, del amor al analista, etcétera. Pero no puedes golpear al analista, no puedes tener sexo con el analista. Estos son, de nuevo, fallos del juego. Digo esto para hacer notar que los pacientes que tienen dificultad para jugar, que no saben cómo o que no han aprendido a jugar; tienen dificultades para utilizar el psicoanálisis. También son demasiado concretos. No pueden utilizar los aspectos simbólicos, imaginarios de la vida mental. Por la misma razón, estoy diciendo que es a través del proceso de aprender a ser paciente analítico y cómo utilizar el psicoanálisis, de esta manera también se puede tener la oportunidad de aprender a jugar. Así que, paradójicamente, es aprendiendo a jugar a través del análisis como se llega a ser capaz de utilizar el análisis. Estas son algunas de las principales cosas que quería decirles. Las fallas en el poder jugar tiene asimismo obvias consecuencias psicopatológicas – la más obvia siendo, por ejemplo, la psicopatía. Los psicópatas tienen un fallo de empatía y un fallo en seguir las reglas. Hay un juicio moral por el grupo, por la sociedad de tales comportamientos. Tales comportamientos son si te pillan, vas a la cárcel. Esta es la

cosa que el campo social... que el juego interactúa con las reglas, los límites, lo que se tolera y lo que no se tolera.

El ejemplo más extremo de una falla en el juego se manifiesta como psicopatía, pero también en muchos pacientes que son perversos. El problema fundamental ahí es también frecuentemente con el juego ... el gran enfoque en la dominación y la sumisión, en el sadismo y el masoquismo, en las perversiones, tiene que ver con la preocupación por la dominación, tiene vínculos obvios con lo que he dicho sobre el juego. Pero también la falta de reciprocidad y la falta de mutualidad en las relaciones perversas. En la verdadera perversión, hay una utilización del objeto. Hay una *objetivación*. Este objeto es para mí satisfactorio. No tiene nada que ver con lo que le gusta al objeto. En la medida en que hay mutualidad y reciprocidad, en esa medida la palabra perversión ya no se aplica realmente a lo que ocurre en la vida sexual. Estos son ejemplos extremos de no poder jugar, pero hay ejemplos mucho más sutiles. A medida que aprendemos a reconocer esta necesidad emocional y sus enormes implicaciones clínicas – si el paciente ha aprendido con éxito o sin éxito a satisfacer esta necesidad –, reconocemos en muchos de nuestros pacientes cosas que de otro modo no habríamos visto: preocupación por el rango, preocupación por el estatus, incapacidad para llevarse bien con otras personas, incapacidad para seguir las reglas, incapacidad para aceptar que hay personas por encima de uno, preocupación excesiva por este tipo de cosas, rivalidades, celos, sentimientos competitivos. También pacientes que presentan una falta de abstracción, falta de pensamiento simbólico y falta de empatía.

Falta de empatía en general. Es muy difícil transmitir todo esto en términos generales y abstractos. Muchas gracias por su atención.

Se omite la presentación del caso Delfina discutido en el webinar por razones de confidencialidad.

Pasemos ahora a los últimos 25 minutos de preguntas y respuestas.

### Sección de Preguntas y Respuestas

**I:** Hola, Mark.. La primera pregunta es: ‘¿cómo manejar la transferencia desde el punto de vista técnico con un paciente que a los 70 años declara su incapacidad para jugar?’.

**M:** Ya veo. Bien. En otras palabras, la pregunta es, ¿cómo se maneja la transferencia con una paciente como ésta? Una paciente como Delfina. Voy a dar a esta pregunta una respuesta bastante larga. Perdónenme porque es una pregunta vasta e importante. Con pacientes como esta, yo y otros que trabajamos de manera neuropsicoanalítica, lo que hemos aprendido es lo siguiente. En primer lugar, nos resulta útil dejar en claro al paciente que vemos que esto es sobre lo que está sufriendo, que éstos son los sentimientos con los que está luchando, darles nombres, darles palabras, llamar la atención sobre estos sentimientos. Como en este caso, lo que estaba diciendo cuando revisé las notas con ustedes sobre lo frustrante que es y cómo nos enoja tanto cuando las personas no hacen lo que queremos que hagan y mostrar que esto es lo que está pasando con Delfina.

Es decir, con Claudia, el sentimiento de vergüenza que le hace sentir que es una fracasada, enfatizando este tipo de sentimientos, porque nadie nos dice ‘vengo a pedir ayuda porque no sé jugar’. Vienen

a pedirnos ayuda porque están deprimidos. Vengo a pedir ayuda porque tengo ansiedad. Vengo a pedir ayuda porque estoy enfadado. Son nombres comunes que la gente da a esos sentimientos porque todos sabemos que esas necesidades emocionales existen, pero no todos sabemos que el juego existe como necesidad emocional. Sólo concretamente, directamente haciendo que el paciente sea consciente de que éstos son los sentimientos que te están diciendo, que están sufriendo con estos sentimientos, en parte también porque estos pacientes son concretos y en parte también porque estos pacientes son egocéntricos. Esto nos lleva al segundo punto, que es dejar claro al paciente que me está diciendo esto utilizando las palabras de los sentimientos que me está describiendo, poniéndolo en palabras y dejando claro que éste es el problema.

Esta es la razón por la que vienes a mí, que estamos trabajando juntos para tratar de entenderlo. Lo que quiero decir aquí, mi segundo punto, es que con estos pacientes no puedes asumir que van a trabajar juntos. Usted pregunta cómo manejar la transferencia. Una gran parte de la transferencia con estos pacientes es que no están ahí pidiéndote ayuda y queriendo resolver algo juntos. Debes solucionarlo. Si no lo ves como ellos lo ven, tendrán que corregirte y decirte que no, que no lo estás viendo bien, etcétera. Así que se convierte en una lucha. Hago explícito que acuden a mí porque están sufriendo esos sentimientos y quieren que les ayude con ellos. Vamos a trabajar juntos para entender cómo surgen esos sentimientos. ¿Qué es lo que hace Delfina para sufrir de esta manera?

Así es como puedo ayudarla, si podemos entender juntos qué es lo que la

lleva a... qué es lo que está haciendo que la lleva a estos resultados. Eso aumenta las posibilidades de que ustedes puedan realmente trabajar juntos, lo cual es un prerrequisito absoluto para el tratamiento analítico, que los dos tengan que trabajar juntos para tratar de crear un entendimiento, para hacerlo lo más claro posible. Un paciente que no puede cooperar, que no es recíproco, que no es mutuo, que no puede turnarse, que no puede ver las cosas desde el punto de vista de los demás... Es muy difícil para un paciente así utilizar el tratamiento analítico. Así es como manejo la transferencia con estos pacientes. Dejo claro que están sufriendo estos sentimientos, que eso es lo que vamos a trabajar juntos. Se trata de ellos y es para ellos porque son tan egocéntricos y porque son tan concretos... Y luego, explicar que esto es lo que tenemos que hacer.

Estamos trabajando juntos para entenderlo, para crear las condiciones que normalmente podríamos dar por sentado. Pero con estos pacientes no puedes. Una vez establecido esto, puedes poner ejemplos y decir: vale, ya veo, aquí acabaste sintiendo esa frustración. Echemos un vistazo a lo que te llevó a ello. Aquí acabaste sintiendo mucha vergüenza, veamos qué te llevó a ello. La paciente es muy concreta, como pueden ver, porque no puedes darlo por sentado. La paciente no siente que le estás enseñando o que la estás mandando. Hay más posibilidades de que entienda por qué le estás diciendo todo esto – por qué estás trabajando juntos para intentar entender, esto con el fin de ayudarla. Al hacer eso, ves que ellos no lo ven tan concreto, o al menos hay una posibilidad de que lo vean menos concreto cuando señalas lo que está pasando

allí.

Porque recuerden que todo el asunto de la imaginación y la simbolización, es muy difícil para estos pacientes. Lo toman todo como demasiado real, demasiado concreto. La idea de que la transferencia existe, estos pacientes no tienen esa idea de que hay transferencia. Es como si usted fuera mi madre. Es *como si* ella fuera mi hermana con síndrome de down y así sucesivamente. No pueden pensar así. Tienes que maximizar las posibilidades usando ese tipo de técnicas muy simples. Muchas gracias.

**I:** Gracias, Mark. He visto que mucha gente ha escrito más preguntas. ‘Agradezco al Dr. Solms por su interesante conferencia y su propuesta de poder ver el material clínico desde la perspectiva del juego como una habilidad para vincularse emocionalmente al comprender la necesidad de reciprocidad en las relaciones. Encaja bien con los pacientes narcisistas’, dice, ‘me gustaría que pudieras transmitir cómo el analista puede jugar en las sesiones para que el paciente pueda jugar de otra manera’.

**M:** Bueno, creo que la segunda parte de lo que se dijo allí, ya lo he cubierto. Es una paradoja realmente interesante, que casi hay que enseñar a estos pacientes cómo utilizar el análisis para que luego puedan utilizar el análisis. No es que no empiece siendo lúdico o divertido con ellos porque no se lo toman como algo lúdico o divertido. Se lo toman de forma muy diferente respecto a de dónde viene. Así que soy mucho más concreto que lúdico. En otras palabras, establezco concretamente los términos del compromiso y por qué les interesa que trabajemos juntos de esta manera, lo que nos lleva, si tenemos éxito, a un tipo más lúdico de compromiso... lúdico en el sentido más amplio de la palabra.

Quiero retomar, porque ya hablé de ese aspecto, quiero retomar otro aspecto de lo que se planteó en esta pregunta, que es: dijiste, reconozco esto en pacientes narcisistas. El concepto de narcisismo es un concepto muy valioso. En realidad, no sé cómo pudimos entender algo sobre la vida mental antes de que se introdujera el concepto de narcisismo. Es muy importante. Pero también es un concepto muy amplio. Una de las formas en que el neuropsicoanálisis hace avanzar al psicoanálisis es que nos ayuda a ser capaces de ver estos conceptos de una manera más precisa. He aquí un buen ejemplo. Creo que el narcisismo que se produce cuando no se satisface la pulsión de juego es muy diferente del narcisismo que se produce cuando no se satisfacen las pulsiones de apego. Sentir "soy importante para mi madre, mi madre me quiere, me presta atención, se preocupa por mí" es una emoción muy diferente a sentir "soy un triunfador, un competidor, tengo éxito, estoy orgulloso. La gente me admira." Eso tiene que ver con el narcisismo de dónde encajas en el grupo, en el grupo social, en la sociedad, no en la relación de apego.

Es diferente del narcisismo de dónde encajas en la diada de apego. No es la única forma... concepto... que dividimos en partes más precisas. Pero es un buen ejemplo de ello. Mencionaré otro mientras estoy en ello. El concepto de ansiedad. Diferenciamos muy claramente entre miedo, que es ansiedad por estar en peligro y querer escapar; y pánico, que es ansiedad por separación y pérdida, y querer reencontrar el objeto. Esto viene también de la neurociencia afectiva, de reconocer que hay una pulsión de MIEDO y hay una pulsión de PÁNICO y que no son la misma cosa. Narcisismo, ansiedad y muchos otros conceptos, estamos tratando de ser más

precisos recurriendo a conocimientos de campos vecinos. Muchas gracias.

**I:** Gracias de nuevo. Y gracias a ti por tu pregunta. Pasando a la pregunta siguiente que dice: "en relación al ayudar a tal cliente a crear nuevas predicciones para satisfacer la pulsión de juego, ¿cómo ve usted que esto informe la intervención ya que ella comienza con un rechazo del otro?"

**M:** Sí. Quiero reiterar, tristemente, que es realmente difícil trabajar analíticamente con estos pacientes. Este es solo un hecho y no hay ninguna fórmula mágica que lo solucione. Sin embargo, hay cosas que pueden ayudar. Ya he descrito algunas de las condiciones previas, los preparativos, la forma en que comienzo el tratamiento. No lo repetiré nuevamente. Lo que también hago con estos pacientes es que si tengo la suerte de haber llegado lo suficientemente lejos como para que el paciente comprenda que estos son los sentimientos por los que está sufriendo, es porque tienen que ver con algo que está haciendo y que no está funcionando. El analista muestra, aquí hay un ejemplo, como dije antes, si tienes la suerte de poder hacer que el paciente realmente vea, "sí, este es un ejemplo de ese sentimiento con el que estoy luchando. Es por eso que he venido a ti".

Esto es lo que intentamos comprender juntos. Queremos saber ¿qué puede hacer la paciente que no resultará en esa sensación?. Aquí hay un ejemplo, y aquí hay un ejemplo y así sucesivamente. Entonces lo que hago con estos pacientes – y recuerden, por favor, estoy hablando de los pacientes que no pueden jugar, no estoy hablando de los pacientes en general –; lo que hago con estos pacientes es, de nuevo, decirles concretamente: "Ahora que hemos

visto lo que ha pasado, ¿cómo podrías haberlo afrontado de otra manera?" Les hago pensar concretamente en otra..., es decir, en otra predicción, ¿qué otra cosa podría haber hecho? Si lo haces suficientes veces, el paciente empieza a consolidar la posibilidad de afrontar estas situaciones de otra manera. Sé que a los psicoanalistas no les gusta lo concreto. Desafortunadamente, tenemos que unirnos a estos pacientes donde están. No es que esté encantado de tener que trabajar tan concretamente con mis pacientes, pero a menos que trabajes con ellos concretamente, nunca irás más allá de lo concreto.

Hay que comprometerse con ellos. Con estos pacientes, y he aprendido por experiencia que realmente marca la diferencia. No somos sólo nosotros. Ahora que entendemos lo que pasó allí, voy un paso más allá y digo, "de acuerdo, usted lo hizo de nuevo y dio lugar a esto. ¿Puedes ver que es el mismo patrón?" "Sí. Lo hice de nuevo. Lo veo." "¿En qué medida lo ha hecho diferente?" Eso es lo que añado concretamente. Gracias.

**I:** Gracias Mark. "Es muy interesante integrar esta perspectiva en el análisis del sufrimiento de nuestros pacientes. En cuanto a la teoría, me gustaría preguntarte si han integrado la perspectiva cultural que en 1938 Huizinga escribió sobre la importancia de la dimensión del juego en lo cultural y social. Veo que la aportación del neuropsicoanálisis es devolverlo a la pulsión."

**M:** Sí. Permítame decir en primer lugar que he presentado esto necesariamente lo he presentado como una actualización de la teoría de la pulsión y eso es lo que es. La teoría pulsional freudiana, siento decirlo, está realmente muy desfasada. Recuerden, Freud realmente dijo que la biología del

futuro nos enseñará cosas nuevas en relación con la teoría de la pulsión. Esto es lo que él esperaba que hiciéramos. La actualizaríamos a la luz de los nuevos descubrimientos biológicos. Quiero que por favor noten también que la actualización de la teoría freudiana de las pulsiones de esta manera también la integra más con la teoría de las relaciones objetales porque estas pulsiones recientemente descubiertas, a diferencia de la pulsión de muerte y la pulsión de vida de Freud, que no tenían objeto de la manera en que Freud las conceptualizó, estas nuevas pulsiones están intrínsecamente relacionadas con el objeto. No se puede hablar de una pulsión de MIEDO sin hablar de un objeto peligroso, o de una pulsión de PÁNICO/TRISTEZA (o de apego) sin hablar de un objeto cuidador, o de una pulsión de RABIA sin hablar de un objeto frustrante.

Son pulsiones intrínsecamente objetales. Creo que aunque esta es una actualización de la teoría de las pulsiones, también es una integración de la teoría de las pulsiones con la teoría de las relaciones objetales. Ahora, lo siento, esta es mi propia memoria. ¿Puedes leerme la pregunta otra vez? Porque había algo más que quería decir...

**I:** Sí, claro. Volviendo a la pregunta, se preguntó si han integrado la perspectiva cultural...

**M:** Eso es. Muy bien, gracias. Muchas gracias. Ahora la perspectiva cultural es muy importante porque todo este asunto de las reglas y los límites y lo que es aceptable y no aceptable, varía mucho de una cultura a otra. Aprender a jugar es también cómo nos impregnamos (o una parte importante de cómo nos empapamos) del entorno cultural, de las tradiciones culturales del grupo

social concreto en el que nos encontramos. Freud dijo que el complejo de Edipo es la socialización y la inculturación del niño, y así es exactamente como lo vemos. Con este énfasis en el juego, las diferentes formas de jugar en las distintas culturas conllevan una enorme cantidad de información sobre lo que es aceptable y lo que no, cuáles son las normas y los valores, etc., de esa cultura en particular. También cómo funcionan las jerarquías.

Por mencionar aquí el aspecto más controvertido, Freud hablaba mucho de la envidia del pene, que él consideraba algo intrínseco a la psique femenina derivado de la anatomía genital femenina. Creo que a la luz de lo que hemos estado diciendo hoy sobre el juego, podemos reconceptualizar que se trata cuando se habla de jerarquía. Se trata de quién está arriba, quién es más valorado y quién está abajo, quién es menos valorado. No se trata de algo anatómico... el tener un pene por sí mismo no es biológicamente superior. Es la cultura que dice que valoramos la masculinidad sobre la feminidad. Valoramos quién tiene uno grande y quién tiene uno pequeño en relación a los penes. Creo que también nos ayuda a entender aspectos de nuestras propias sociedades. Está el sexismo y el racismo y el grupo de dentro y el grupo de fuera y quién es mejor y quién es peor, y cómo se organiza la jerarquía. Todas estas cosas tienen enormes implicaciones para la cultura.

Sólo añadiré un último punto: he estado dirigiendo grupos clínicos de seminarios con colegas de todo el mundo, trabajando de esta manera desde hace ya unos cuantos años, casi diez. He aprendido que en ciertas sociedades hay muchos más pacientes que tienen problemas para jugar que en

otras. No voy a mencionar nombres porque obviamente podría herir susceptibilidades. Ha sido muy interesante ver que en las sociedades donde hay más desigualdad y más jerarquía, donde hay religiones y sistemas políticos más autoritarios, se ven muchos más pacientes, en esas sociedades, que tienen grandes dificultades para jugar, porque el entorno cultural en el que crecen hace que sea mucho más difícil aprender a jugar que en una sociedad más democrática y más igualitaria, más igualitaria y más empática. Gracias por la pregunta.

**I:** Gracias, Mark, por tu respuesta y Alexandra, por tu pregunta. Me voy rápidamente a Leica. Siento si estoy pronunciando mal vuestros nombres. La pregunta dice: “¿crees que el hecho de que la paciente hiciera carrera en arquitectura, que es una forma de arte, puede mostrar su potencial y su capacidad ilimitada para jugar? Si tuvo éxito, debió ser capaz de mantener al menos alguna relación profesional.”

**M:** Es muy interesante. Déjeme decir algo general antes de decir algo específico sobre este paciente. Es muy interesante. La gente que generalmente está en las artes, obviamente esto significa que saben jugar. Las personas cuyas vidas giran en torno a la música y al teatro, al cine y la literatura y así sucesivamente, estas son personas que viven en el mundo de la imaginación. Todo este asunto de relacionarse con un público, ya sea un público lector o un público literal en un teatro o lo que sea, si no entiendes otras mentes y no tienes empatía y no puedes ponerte en la posición de otra persona y tratar de crear algo juntos, que es realmente lo que en cada forma de arte, estás creando algo juntos. Tal y como Winnicott nos enseñó sobre espacio transicional y todo

eso. Hay gente en las artes que está ahí por razones menos relacionadas en términos de juego, como la gente que necesita ser la estrella que tiene que tener a todo el mundo prestándole atención a ellos y sólo a ellos y así sucesivamente.

No todas las personas que trabajan en el arte lo hacen porque les gusta jugar, porque lo hacen muy bien, porque son muy buenos. Habiendo dicho todo eso, ahora volviendo a Delfina, me temo que el caso de Delfina está disfrazado, y por lo tanto sólo puedo decir que en realidad no está en las artes en absoluto. No puedo decir más que eso. Gracias.

**I:** Gracias, Mark. Otra pregunta: "Estoy sintiendo un vínculo entre el problema con el juego y la experiencia contratransferencial del paciente como bastante narcisista. ¿Podría ser una pista para este problema con el juego? ¿Podría ser una manera para el analista de sentir más empatía por un paciente narcisista?"

**M:** Sí. Partiendo de lo que dije antes, no repetiré lo que dije sobre las dificultades particulares en la transferencia y contratransferencia con estos pacientes. Sí, cuando te encuentras enganchado en una lucha de poder con el paciente, y cuando la cuestión de jerarquía se convierte en: yo soy el experto, yo soy el analista, ¿qué quieres decir con que estás cuestionando mis credenciales? Cuando tienes ese tipo de sentimientos, es una buena idea parar y preguntarte “Espera, ¿esto tiene que ver con JUEGO?”. Así que, como con todo lo demás que hemos aprendido sobre la contratransferencia, también en esto hay tipos particulares de contratransferencias que se evocan. Siempre es una lucha de poder con estos pacientes. No cooperan, no trabajan contigo, etcétera. Como con todo

lo demás en la contratransferencia, cuando entiendes, en primer lugar, lo sientes y luego, en lugar de representarlo, lo analizas en ti mismo y entiendes lo que esto me dice sobre mi paciente.

Entonces, sí, es por eso que tener este concepto a nuestra disposición, en otras palabras, entender que esto es parte de la vida emocional humana, (nos) hace capaces de pensar analíticamente sobre lo que está pasando en lugar de dejarnos arrastrar por ello en las formas particulares que surgen con el juego.

**I:** Bueno, ya que estamos llegando al final del seminario, ¿le parece bien que hagamos otra pregunta?

**M:** Sí, claro.

**I:** Un participante pregunta: “para jugar es necesario haber desarrollado la capacidad de simbolizar, que es un problema importante. Entiendo que lo que estás diciendo es que aprenda a jugar, a nombrar los sentimientos que siente en la transferencia, y que de esta manera se hagan conscientes. Desarrollar la capacidad de simbolizar es una tarea que implica para Winnicott una regresión importante al período de la doble dependencia.”

**M:** Más una observación que una pregunta,

pero es una muy buena observación. Como estamos justo al final, permítame decir que, por supuesto, los seres humanos somos únicos en nuestra capacidad de simbolizar. De todas maneras, quiero llamar la atención sobre el hecho de que el juego en otros animales es también, aunque de una manera muy básica, es el comienzo de la simbolización. Es decir, jugar a pelearse, por ejemplo. Es un juego. No es real. Así que *simboliza* la lucha. El comienzo de la simbolización, creo, en la naturaleza, comienza con el juego, precisamente porque no es real. Hay todas estas elaboraciones superiores de ello en nosotros los seres humanos, que, como digo, van a niveles únicos. Ese juego brusco no es la única forma que tenemos de jugar. Son todos esos juegos de los que hablaba, y luego no sólo los juegos, sino también a través de toda la esfera cultural, la enorme importancia de la simbolización en las instituciones culturales en general.

Creo que reconocer el impulso de jugar nos ayuda a entender de un modo ligeramente diferente las cosas, desde la biología hasta el logro cultural más elevado. Muchas gracias por este interesante debate. Lo he disfrutado. He disfrutado mucho con estas preguntas. Muchas gracias.

### Se Sugiere la Siguiete Bibliografía para Ampliar

- |   |   |
|---|---|
| <p>Solms, M. (2017). What is “the unconscious,” and where is it located in the brain? A neuropsychanalytic perspective. <i>Annals of the New York Academy of Sciences</i>, 1406(1), 90-97.</p> <p>Solms, M. (2018). The neurobiological underpinnings of psychoanalytic theory and therapy. <i>Frontiers in Behavioral Neuroscience</i>, 294.</p> <p>Solms, M. (2018). <i>The Feeling Brain: Selected</i></p> | <p><i>Papers on Neuropsychanalysis</i>. (n.p.): Taylor &amp; Francis.</p> <p>Solms, M. (2021). <i>The hidden spring: A journey to the source of consciousness</i>. Profile books.</p> <p>Solms, M. (2021). A revision of Freud’s theory of the biological origin of the Oedipus complex. <i>The Psychoanalytic Quarterly</i>, 90(4), 555-581.</p> |
|---|---|



## Presentación de Centros de Investigación

### Centro de Investigación en Psicología y Psicopedagogía (CIPP- UCA)

Dr. Nestor Roselli\*

Desde este número, se inicia una nueva sección de la revista dedicada a presentar distintos centros de investigación en Psicología, tanto nacionales como internacionales. El objetivo es presentar las distintas líneas y desarrollos en la investigación de nuestra ciencia.

El Centro de investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CiPP) es un *espacio institucional* creado, en Marzo del 2008, en la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), para *promover y coordinar la actividad de investigación psicológica y psicopedagógica* que se lleva a cabo en la misma. Desde el año 2008 a 2020 fue dirigido por el Dr. Néstor Roselli. La directora actual es la Dra. María Inés García Ripa.

Su finalidad es *promover y coordinar la actividad de investigación psicológica y psicopedagógica* que se realiza

en la Facultad; siendo, a la vez, *sede formal específica de ejecución de los proyectos de investigación* que nutren sus diferentes líneas de trabajo. Esto sin perjuicio de los proyectos del PROAPI (proyectos de investigación de cátedra, dependientes de los respectivos Departamentos de la Facultad).

De modo general, el CIPP apunta a crear una estructura colectiva de investigación; lo cual supone dos cuestiones:

- Una organización que asegure *distintos niveles de experticia y funciones*, desde un nivel mayor (a cargo de la conducción y la supervisión científica del conjunto), hasta un nivel de inicio en la investigación (cuya función básica es la propia formación y la colaboración en las diversas investigaciones y tareas propias de una unidad científica).
- Canales de *vinculación y comunicación entre todos los integrantes*, socializando la información e incentivando el

---

\*Doctor en Psicología. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Centro de Investigación en Psicología y Psicopedagogía. ; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. ORCID: 0000-0002-7313-4566. Mail de contacto: roselli@irice-conicet.gov.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.37.2023.p105-109>

Fecha de recepción: 28 de abril de 2023

diálogo científico. La interactividad posibilita crear un espacio compartido y una identidad colectiva. El constituir una auténtica comunidad de trabajo, y no un mero agrupamiento formal de individualidades, es un objetivo central que es la base de la filosofía fundacional del CIPP.

### Investigadores

El CiPP cuenta con un plantel de **investigadores (de CONICET y UCA)** Dra. María Elena Brenlla, Dr. Francisco Capani, Dra. Gisela Delfino, Dra. Lina Grasso, Dra. Laura Oros, Dra. Rufina Pearson, Dra. Veronica Ramenzoni, Dr. Nestor Roselli, Dra. Corina Samaniego, Dr. Gaston Saux; **becarios doctorales (de CONICET y UCA)** Lic. Paula Abbas, Lic. Agustina Aceiro, Lic. Camila Andrade, Lic. M. Florencia Antequera, Lic. M. Belén Aschiero, Lic. Sofía Bordet, Lic. Camila Botero Rojas, Lic. Juliana Cardoni, Lic. Martina Capurro, Lic. M. Florencia Colavitta, Lic. Florencia Chiofalo, Lic. Rocío Fernández Da Lama, Lic. Ivonnia Flores Bravo, Lic. Guadalupe Germano, Lic. Francisco González Insua, Lic. G. Paola Helguera; Lic. Tamara Kobiec, Lic. Franco Londra, Lic. Agustina Méndez Jurado, Lic. María Paula Moretti, Lic. Javiera Ortega, Lic. M. de Guadalupe Péz Cano, Lic. Mariana Politti, Lic. Mariana Seivane, Lic. Trinidad Speranza. Además, en el marco del **Programa de Formación de Adscriptos a la investigación**, hay un número anualmente variable de alumnos de grado que reciben una formación especial en investigación y colaboran con los proyectos (adscriptos a la investigación Tipo 1 y Tipo 2).

### Objetivos Específicos del Centro

- Promover y coordinar la actividad general de investigación psicológica

y psicopedagógica que se realiza en la Facultad y, de modo más específico, desarrollar y supervisar los proyectos de investigación radicados en su seno.

- Vincular la actividad de investigación psicológica y psicopedagógica de la Facultad con los centros, grupos e instituciones afines, privadas y estatales, nacionales e internacionales, así como con organismos y entidades de apoyo a la investigación.
- Formar recursos humanos vocacionalmente orientados a la investigación, en especial jóvenes egresados.
- Transferir los resultados de la investigación al ámbito docente y al medio en general, difundiendo los mismos a través de cursos y seminarios, publicaciones, presentaciones a congresos y actividades de consultoría y extensión.

### Líneas y Proyectos de Investigación Actuales

#### Desarrollos Psicométricos en Inteligencia y Personalidad.

Referente: Dra. María Elena Brenlla

Proyectos:

- 1- "Aspectos subjetivos y objetivos del procesamiento psicológico del tiempo en adultos" (Dra. M.E. Brenlla)
- 2- "Perspectiva temporal y procrastinación decisional" (Lic. Rocío F. da Lama)
- 3- "La temporalidad subjetiva en la juventud y la adultez, y su relación con autocontrol" (Lic. Guadalupe Germano)
- 4- "Nuevas tecnologías aplicadas a la Evaluación

Psicológica"

(Lic. Mariana Seivane)

### **Enfermedades No Endémicas Prenatales, Neonatales y Perinatales**

Referente: Dr. Francisco Capani

Proyectos:

1-"Neuroprotección en asfixia perinatal.

Efectos

psicobiológicos tempranos del tratamiento"

(Lic. Tamara Kobiec)

2- "Detección de déficits en funciones cognitivas y en habilidades de lectura y escritura en alumnos de primer grado. Valor predictivo de demoras en hitos madurativos, problemas perinatales y otros factores de riesgo."

(Lic. Paula Abbas)

### **Psicología Social, Cultural y Política. Bienestar, Emociones y Acciones Ciudadanas**

Referente: Dra. Gisela Delfino

Proyectos:

1- "Relación entre ejercicio físico y bienestar psicológico:

variables psicosociales"

(Lic. Francisco G. Insua)

2-"Delito penalmente punible: Análisis psicológico y social de personas"

(Lic. Mariana Politti)

3-"Rendimiento laboral, inteligencia emocional y bienestar psicosocial"

(Lic. M. Camila Botero Rojas)

4- "Clima motivacional creado por entrenadores/as en competencias de deporte adolescente: Análisis desde una perspectiva observacional"

(Lic. Camila Andrade)

### **Deterioro Cognitivo en Adultos Mayores. La Evaluación Dinámica como Método de Diagnóstico y Diseño de Posibles Intervenciones.**

Referente: Dra. Lina Grasso

Proyectos:

1- "Perfil de rendimiento cognitivo en pacientes con

Enfermedad de Parkinson mediante la escala PD-CRS."

(Dra. Lina Grasso)

2-"Evaluación de la función mnésica mediante el potencial

de aprendizaje en adultos mayores, con y sin Queja Subjetiva

de Memoria. Estrategias de Compensación y Afrontamiento."

(Lic. María Agustina Aceiro)

3- "Estudio comparativo de la eficacia de dos tratamientos

de estimulación cognitiva: la mediación como estrategia

alternativa para incrementar la plasticidad cognitiva en

adultos mayores con Deterioro Cognitivo Leve (DCL)"

(Lic. María Belén Aschiero)

4- "Estrategias de compensación, factores cognitivos y

psicosociales en personas mayores con y sin queja subjetiva

de memoria"

(Lic. María Florencia Antequera)

5- "Efectos de un protocolo de prehabilitación sobre el funcionamiento cognitivo en pacientes candidatos a cirugía cerebral resectiva."

(Lic. Florencia Chiofalo)

Director de la beca: Dra. Angel Tabullo; UCA, sede Mendoza.

6- "Desarrollo psicomotor temprano en

cuidados alternativos de familias de acogida temporaria" (Lic. María Paula Moretti)  
Directora de la beca: Dra. Mariana Torrecillas, UCA sede Mendoza.

### **Variables Cognitivas, Afectivas y Sociales que Favorecen y que Vulneran el Desarrollo Positivo Durante la Niñez.**

Referente: Dra. Laura Oros

Proyectos:

- 1- "Valores normativos y nuevas evidencias psicométricas de la Escala multidimensional" (Dra. Laura Oros)
- 2- "Estrés y desgaste profesional docente en tiempos de pandemia." (Dra. Laura Oros)
- 3- "Perfeccionismo y su relación con las emociones autorreferenciales de culpa y vergüenza. El rol mediador de la autocompasión." (Lic. Gisela Paola Helguera).

### **Desarrollo de la Coordinación Interpersonal y Corepresentación**

Referente: Dra. Verónica Ramenzoni

Proyectos:

- 1- "¿Cuánto pesa una ayudita? Desarrollo de la predicción de acciones conjuntas." (Dra. Verónica Ramenzoni)
- 2- "Propuesto de un modelo multidimensional predictivo para el estudio de los trastornos de la imagen corporal" (Lic. Trinidad Speranza)
- 3- "Determinantes socioeconómicos, culturales y de estado nutricional en el desarrollo del niño."

(Lic. María de Guadalupe Pérez Cano).

- 4- "El efecto modulador de las competencias digitales en el impacto del uso de redes sociales en la imagen corporal" (Lic. Ivonna Flores Bravo)

### **Procesos Cognitivos y Sociocognitivos de la Enseñanza y del Aprendizaje Escolar. Aprendizaje Colaborativo.**

Referente: Dr. Néstor Roselli

Proyectos:

- 1- "Estrategias de aprendizaje colaborativo en el nivel universitario" (Dr. Néstor Roselli)
- 2- "Intervención tutorial en la enseñanza universitaria para el desarrollo de estrategias eficaces de aprendizaje colaborativo". (Lic. Juliana Cardoni)

### **Representaciones Sociales de las Edades de la Vida.**

Referente: Dr. Néstor Roselli

Proyectos:

- 1- "La edad como categoría identificatoria de personas y de distancia intergeneracional." (Dr. Néstor Roselli)

### **Psicología de la Salud. Epidemiología de Trastornos Psíquicos en la Infancia. Entorno Familiar y Social.**

Referente: Dra. Corina Samaniego

Proyectos:

- 1- "Salud mental en niños/as en edad escolar, estudio de tendencia en AMBA." (Dra. Corina Samaniego)

### **Procesos de Aprendizaje Escolar**

Referente: Dra. María Rufina Pearson

Proyectos

1- "Modelo de evaluación del nivel de lectura en el entorno áulico para la mejora de la calidad de enseñanza."

(Dra. Rufina Pearson).

2- "Predictores de las habilidades matemáticas en el nivel inicial"

(Lic. Agustina Méndez Jurado)

### **Comprensión del Texto y Nuevos Contextos de Lectura: Inferencias, Procesamiento Multimedia y Representación de las Fuentes de Información.**

Referente: Dr. Gaston Saux

Proyectos:

1- "Comprensión de textos y representación de las fuentes de información: efectos de la congruencia de los enunciados sobre el recuerdo de las fuentes y sus atributos"

(Dr. Gastón Saux.)

2- "Comprensión de Múltiples Documentos en Estudiantes Universitarios: Influencia de la Fuente Primaria sobre el Uso y Credibilidad de la Fuente Incrustada y sus Argumentos"

(Lic. Franco Londra).

3- "Eficacia de la enseñanza entre pares

para formar a los estudiantes universitarios en la evaluación de fuentes de información online"

(Lic. Martina Capurro)

### **Impacto Psicológico en el Grupo Familiar de Hijos con Enfermedades Genéticas Frecuentes y Poco Frecuentes: Aportes Desde la Psicología de la Salud**

Proyectos:

1- "Enfermedades neuromusculares poco frecuentes en edad pediátrica: funcionamiento familiar, adaptación psicológica y apoyo social percibido por los padres como factores asociados a la calidad de vida del niño."

(Lic. Javiera Ortega)

### **Evaluación de las Necesidades de Orientación, en el Ámbito Académico y Profesional. Orientación Universitaria y Aprendizaje Desde la Perspectiva Integral de la Persona**

Referente: Dra. María Inés García Ripa

Proyecto:

1- "Reinventate. Validación del modelo CCP para la mejora laboral en la Comunidad Autónoma de Andalucía."

(Dra. María Inés García Ripa)

## Recensiones y Comentarios

*Revisión del Parenting Styles and Dimensions Questionnaire, sus usos en el área de investigación y su aplicabilidad en la clínica infantojuvenil*

Perez Cano, M. G.\*

El Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) es un cuestionario elaborado en 2001 por Robinson y colaboradores (Robinson et al., 2001), con el fin de contar con un instrumento empírico que permitiera medir con precisión los estilos de crianza de padres de niños y adolescentes. El cuestionario está basado en las tipologías de crianza establecidas en 1966 por Baumrind: estilo de crianza autoritario, permisivo y autoritativo (Baumrind, 1966). Esta autora conceptualiza los estilos parentales tomando como dimensión el nivel de control parental que los padres ejercen y abarca las actitudes de los padres y las prácticas crianza (Robinson et al., 1995). Dentro de esta conceptualización el estilo de crianza autoritativo correspondía a aquellos padres que ejercían control firme pero cálido con sus hijos, demandaban

exigencias de ciertos niveles de madurez y tenían buena comunicación con los hijos. En cambio, identifico como padres autoritarios a aquellos que ejercían el control sobre los hijos de forma rígida, con escasa flexibilidad ante las circunstancias, priorizando sobre todo la obediencia. Los padres denominados permisivos se caracterizan por ser afectuosos, pero con poco control sobre la conducta y un bajo nivel de demanda de madurez sobre sus hijos (Baumrind, 1966; Robinson et al., 1995).

El PSDQ cuenta con un total de 62 ítems, cada pregunta pertenece a una de las tres dimensiones de Baumrind correspondientes cada una a un estilo de crianza. Está confeccionado en formato de Escala Likert de 5 ítems con un continuo de respuestas que son: 1 = *Nunca*, 2 = *De vez en cuando*, 3 = *Casi la mitad del tiempo*, 4 = *Muy*

---

\*Becaria Doctoral UCA-CONICET. Pontificia 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). Mail de contacto: [guadalupeperezcano@uca.edu.ar](mailto:guadalupeperezcano@uca.edu.ar)  
DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.37.2023.p110-117>  
Fecha de Recepción: 21 de marzo de 2023 Fecha de Aceptación: 23 de marzo de 2023

*seguido* y 5 = *Siempre*. La escala autoritativa está compuesta por 27 ítems y la conforman las subescalas de: Cariño y participación (11 ítems), Razonamiento/Iniciación (7 ítems), Participación Democrática (5 ítems) y Relajado/Tranquilo (4 ítems), por ejemplo “soy afectuoso/a cuando mi hijo se lastima o frustra”. La escala autoritaria la constituyen 20 ítems, y sus respectivas subescalas son: Hostilidad Verbal (4 ítems), Castigo Corporal (6 ítems), Estrategias Punitivas y sin Razón (6 ítems) y Directividad Autoritaria (4 ítems), por ejemplo, “Castigo a mi hijo/a quitándole privilegios sin darle explicaciones”. Finalmente, la escala permisiva contiene 15 ítems, y sus subescalas: Falta de seguimiento (6 ítems), Ignorar el mal comportamiento (4 ítems) y Confianza en sí mismo (5 ítems), “Permito que mi hijo/a moleste a otras personas” (Robinson et al., 1995). La consistencia interna del instrumento en la validación realizada en estados unidos, fue evaluada a través del coeficiente Alfa de Cronbach, y las medidas arrojadas para cada dimensión o escala son las siguientes: Escala Autoritativa, 0,91; Escala Autoritaria, 0,86; y Escala Permisiva, 0,75 (Robinson et al., 2001).

Si bien el PSDQ cuenta con más de 20 años desde su elaboración, es un instrumento altamente utilizado en la actualidad en el campo de la investigación y la psicología; las múltiples validaciones realizadas para diferentes poblaciones en el mundo han ido reafirmando su vigencia y su validez transcultural (Lee y Brown, 2020; Wu et al., 2002). La escala cuenta con validaciones que reportan adecuados niveles de validez y confiabilidad, en países como Turquía (Önder y Gülay, 2009), China (Wu et al., 2002), Brasil (Oliveira et al., 2018),

en las poblaciones alfabetizadas de habla hebrea (Yaffe, 2018) y en Lituania (Kern y Jonyniene, 2012), por mencionar algunas de las más relevantes. En el año 2022 se llevó a cabo una validación en español rioplatense del cuestionario (en preparación). El mismo fue administrado bajo un formulario online a padres de niños entre 3 y 11 años residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dicha validación presentó resultados consistentes con la estructura factorial esperada. La validación esta próxima a ser publicada, y fue realizada por el equipo de investigadores del presente ensayo, pertenecientes a la Universidad Católica Argentina.

### **Usos del PSDQ en la Investigación Infantojuvenil**

El PSDQ está estructurado acorde a los estilos de crianza determinados por Baumrind, una de las primeras autoras en sistematizar la investigación de las conductas de los padres hacia los hijos y la influencia de estas en el desarrollo emocional y social de los niños. Sus primeros estudios sobre el impacto de los estilos de crianza autoritarios en el desarrollo de adicciones y de conductas antisociales en adolescentes fueron estudios de vanguardia para la conceptualización de la psicopatología en la infancia y la adolescencia (Baumrind, 1966, 1971, 1991, 2005). En sus estudios sobre estilos de crianza Baumrind demostró de forma consistente que los hijos de padres autoritativos tenían los resultados de desarrollo más favorables, como la competencia psicosocial (p. ej., maduración, resiliencia, optimismo, autosuficiencia, competencia social, autoestima) y el rendimiento académico (Masud et al., 2019; Yang y Zhao, 2020; Zahed Zahedani et al., 2016; Zhang et al.,

2019). En cambio, aquellos adolescentes que habían sido criados bajo un estilo de crianza autoritario se han asociado consistentemente con resultados negativos del desarrollo, como agresión, conductas delictivas, quejas somáticas, despersonalización y ansiedad (Hoeve et al., 2008; Rankin Williams et al., 2009). Los hallazgos con respecto a la crianza permisiva/indulgentes han sido inconsistentes y han producido asociaciones tanto con conductas de internalización (es decir, ansiedad, depresión, comportamiento retraído, quejas somáticas) como de externalización del comportamiento problemático (es decir, mala conducta escolar, delincuencia, etc.), pero también con dificultades habilidades sociales, confianza en sí mismo, comprensión y afrontamiento activo de problemas (Lamborn et al., 1991; Rankin Williams et al., 2009; Wong et al., 2021)

En los años 80, Maccoby y Martin realizaron una serie de investigaciones que les permitió introducir un cuarto estilo, denominado estilo parental negligente (Maccoby y Martin, 1983). Los hijos de padres negligentes han mostrado los resultados menos favorables en múltiples dominios, como la falta de autorregulación y responsabilidad social, baja autosuficiencia y competencia social, pobre competencia escolar, comportamiento antisocial y delincuencia, ansiedad, depresión y quejas somáticas (McKinney et al., 2016; McKinney y Renk, 2008; Szkody et al., 2021).

Este cuestionario mide el factor “estilos de crianza”, que ha reportado ser un factor fundamental para el desarrollo cognitivo, conductual y sanitario de los niños y sus familias (Agbaria et al., 2021). Es por este motivo que PSDQ es sumamente

utilizado en investigaciones dedicadas a la población infantojuvenil. Por ejemplo, se ha utilizado para el estudio del desarrollo de problemas de conducta en niños (Braza et al., 2015; Nelson et al., 2006; Rinaldi y Howe, 2012); para el estudio de las conductas de higiene dental y aparición de caries (Howenstein et al., 2015; Tsoi et al., 2018; Viswanath et al., 2020); el estudio de las dificultades académicas, y la aparición de sintomatología ansiosa y depresiva en la infancia, (Allmann et al., 2022; Bean et al., 2006) en el abuso de sustancias (Becoña et al., 2012; Calafat et al., 2014) y el desarrollo de la autorregulación en el consumo (Patock-Peckham et al., 2001), la aparición y tratamiento del Trastorno obsesivo compulsivo en la infancia (Rosa-Alcázar et al., 2019), el desarrollo de características de temperamento y resiliencia (Niu et al., 2019), entre otras tantas temáticas de relevancia. Por todo esto se hace énfasis en la evaluación del estilo de crianza como una variable de relevancia en las investigaciones sobre el desarrollo y la salud de los niños y los adolescentes.

### **Aplicabilidad del PSDQ en la Clínica Terapéutica Infantojuvenil**

Los tratamientos psicológicos para niños y adolescentes se caracterizan por tener dos ejes fundamentales de intervención: por un lado, las intervenciones dedicadas al niño o adolescente, y por otra las intervenciones dedicadas a los padres o cuidadores primarios en las llamadas sesiones de orientación a padres (Kehoe et al., 2020; Thomas y Zimmer-Gembeck, 2007). Esta característica propia de la clínica infantojuvenil está basada en datos empíricos que han demostrado que la efectividad de los tratamientos aumenta



si hay intervenciones dedicadas a los adultos responsables del niño o adolescente (England-Mason y Gonzalez, 2020). Tal es la influencia de la conducta del padre sobre el hijo que muchos tratamientos incluso son en su totalidad dedicados a la modificación de las actitudes y estilos de crianza de los padres, sobre todo en los casos de niños en su primera etapa de la infancia (Speidel et al., 2020).

Las prácticas de crianza son los comportamientos específicos directamente observables que los padres usan para socializar a sus hijos (Darling y Steinberg, 1993). Los estilos de crianza se definen como como patrones de prácticas de crianza que ocurren dentro del mismo padre. Esta conceptualización presenta como ventaja, el

dar cuenta de diferentes prácticas de crianza al mismo tiempo dentro de la misma persona (Kuppens y Ceulemans, 2019).

Conocer el estilo de crianza de los padres, las practicas que lo conforman y cómo se vincula a través de ellas con su hijo, es un dato de vital importancia a la hora de evaluar qué intervenciones hacer con los adultos responsables y cómo hacerlas. Es aquí donde el PSDQ se presenta como una herramienta de suma utilidad para la clínica. Cabe destacar que el cuestionario es autoadministrable y de corta duración, por lo que el terapeuta podrá contar en pocos minutos con información valiosa para comprender, diagramar y planificar el tratamiento con los padres.

### Referencias

- Agbaria, Q., Mahamid, F., & Veronese, G. (2021). The Association Between Attachment Patterns and Parenting Styles With Emotion Regulation Among Palestinian Preschoolers. *SAGE Open*, *11*(1), 215824402198962. <https://doi.org/10.1177/2158244021989624>
- Allmann, A. E. S., Klein, D. N., & Kopala-Sibley, D. C. (2022). Bidirectional and transactional relationships between parenting styles and child symptoms of ADHD, ODD, depression, and anxiety over 6 years. *Development and Psychopathology*, *34*(4), 1400–1411. <https://doi.org/10.1017/S0954579421000201>
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, *37*(4), 887. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, *4*(1, Pt.2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, *11*(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2005*(108), 61–69. <https://doi.org/10.1002/cd.128>
- Bean, R. A., Barber, B. K., & Crane, D. R. (2006). Parental Support, Behavioral Control, and

- Psychological Control Among African American Youth: The Relationships to Academic Grades, Delinquency, and Depression. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1335–1355. <https://doi.org/10.1177/0192513X06289649>
- Becoña, E., Martínez, Ú., Calafat, A., Juan, M., Fernández-Hermida, J. R., & Secades-Villa, R. (2012). Parental styles and drug use: A review. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 19(1), 1–10. <https://doi.org/10.3109/09687637.2011.631060>
- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E., & Fernández-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*, 138, 185–192. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2014.02.705>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- England-Mason, G., & Gonzalez, A. (2020). Intervening to shape children's emotion regulation: A review of emotion socialization parenting programs for young children. *Emotion*, 20(1), 98–104. <https://doi.org/10.1037/emo0000638>
- Hoeve, M., Blokland, A., Dubas, J. S., Loeber, R., Gerris, J. R. M., & van der Laan, P. H. (2008). Trajectories of Delinquency and Parenting Styles. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 223–235. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9172-x>
- Howenstein, J., Kumar, A., Casamassimo, P., McTigue, D., Coury, D., & Yin, H. (2015). Correlating parenting styles with child behavior and caries. *Pediatric dentistry*, 37(1), 59–64.
- Kehoe, C. E., Havighurst, S. S., & Harley, A. E. (2020). Tuning in to Teens: Investigating moderators of program effects and mechanisms of change of an emotion focused group parenting program. *Developmental Psychology*, 56(3), 623–637. <https://doi.org/10.1037/dev0000875>
- Kern, R. M., & Jonyniene, J. (2012). Psychometric Properties of the Lithuanian Version of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ): Pilot Study. *The Family Journal*, 20(2), 205–214. <https://doi.org/10.1177/1066480712439845>
- Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept. *Journal of Child and Family Studies*, 28(1), 168–181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 62(5), 1049. <https://doi.org/10.2307/1131151>
- Lee, B., & Brown, G. T. L. (2020). Confirmatory Factor Analysis of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) in a Sample

- of Korean Immigrant Parents in New Zealand. *Current Psychology*, 39(6), 2074–2086. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9896-5>
- Maccoby, E., & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. New York: Wiley.: Vol. Vol.IV. *Socialization, Personality and Social Development* ((4th Ed., pp. 1-101)). P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetheringtono(Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology*.
- Masud, S., Mufarrih, S. H., Qureshi, N. Q., Khan, F., Khan, S., & Khan, M. N. (2019). Academic Performance in Adolescent Students: The Role of Parenting Styles and Socio-Demographic Factors – A Cross Sectional Study From Peshawar, Pakistan. *Frontiers in Psychology*, 10, 2497. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02497>
- McKinney, C., Morse, M., & Pastuszak, J. (2016). Effective and Ineffective Parenting: Associations With Psychological Adjustment in Emerging Adults. *Journal of Family Issues*, 37(9), 1203–1225. <https://doi.org/10.1177/0192513X14537480>
- McKinney, C., & Renk, K. (2008). Differential Parenting Between Mothers and Fathers: Implications for Late Adolescents. *Journal of Family Issues*, 29(6), 806–827. <https://doi.org/10.1177/0192513X07311222>
- Niu, Y., Zhang, L., Hao, Z., & Ji, Y. (2019). [Relationship between temperament, parenting style and resilience of children aged 3-5 years]. *Zhejiang Da Xue Xue Bao*. *Yi Xue Ban = Journal of Zhejiang University. Medical Sciences*, 48(1), 75–82. <https://doi.org/10.3785/j.issn.1008-9292.2019.02.12>
- Oliveira, T. D., Costa, D. de S., Albuquerque, M. R., Malloy-Diniz, L. F., Miranda, D. M., & de Paula, J. J. (2018). Cross-cultural adaptation, validity, and reliability of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Version (PSDQ) for use in Brazil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 40(4), 410–419. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2017-2314>
- Önder, A., & Gülay, H. (2009). Reliability and validity of parenting styles & dimensions questionnaire. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 508–514. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.092>
- Patock-Peckham, J. A., Cheong, J., Balhorn, M. E., & Nagoshi, C. T. (2001). A Social Learning Perspective: A Model of Parenting Styles, Self-Regulation, Perceived Drinking Control, and Alcohol Use and Problems. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 25(9), 1284–1292. <https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.2001.tb02349.x>
- Rankin Williams, L., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine, D. S., Steinberg, L., & Fox, N. A. (2009). Impact of Behavioral Inhibition and Parenting Style on Internalizing and Externalizing Problems from Early Childhood through Adolescence. *Journal of Abnormal Child*

- Psychology*, 37(8), 1063–1075. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9331-3>
- Robinson, C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, Authoritarian, and Permissive Parenting Practices: Development of a New Measure. *Psychological Reports*, 77(3), 819–830. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.3.819>
- Robinson, C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). In *Handbook of family measurement techniques 3* (pp. 319–321.).
- Rosa-Alcázar, Á., Parada-Navas, J. L., Olivares-Olivares, P. J., Bernal Ruiz, C., & Rosa-Alcázar, A. I. (2019). Estilos educativos parentales y emociones como predictores de respuestas obsesivo-compulsivas en población adolescente. *Terapia Psicológica*, 37(3), 241–254. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082019000300241>
- Speidel, R., Wang, L., Cummings, E. M., & Valentino, K. (2020). Longitudinal pathways of family influence on child self-regulation: The roles of parenting, family expressiveness, and maternal sensitive guidance in the context of child maltreatment. *Developmental Psychology*, 56(3), 608–622. <https://doi.org/10.1037/dev0000782>
- Szkody, E., Steele, E. H., & McKinney, C. (2021). Effects of Parenting Styles on Psychological Problems by Self Esteem and Gender Differences. *Journal of Family Issues*, 42(9), 1931–1954. <https://doi.org/10.1177/0192513X20958445>
- Thomas, R., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Behavioral Outcomes of Parent-Child Interaction Therapy and Triple P—Positive Parenting Program: A Review and Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 475–495. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9104-9>
- Tsoi, A. K., Wilson, S., & Thikkurissy, S. (2018). A Study of the Relationship of Parenting Styles, Child Temperament, and Operatory Behavior in Healthy Children. *Journal of Clinical Pediatric Dentistry*, 42(4), 273–278. <https://doi.org/10.17796/1053-4628-42.4.6>
- Viswanath, S., Asokan, S., Geethapriya, P., & Eswara, K. (2020). Parenting Styles and their Influence on Child's Dental Behavior and Caries Status: An Analytical Cross-Sectional Study. *Journal of Clinical Pediatric Dentistry*, 44(1), 8–14. <https://doi.org/10.17796/1053-4625-44.1.2>
- Wong, T. K. Y., Konishi, C., & Kong, X. (2021). Parenting and prosocial behaviors: A meta-analysis. *Social Development*, 30(2), 343–373. <https://doi.org/10.1111/sode.12481>
- Wu, P., Robinson, C. C., Yang, C., Hart, C. H., Olsen, S. F., Porter, C. L., Jin, S., Wo, J., & Wu, X. (2002). Similarities and differences in mothers' parenting of preschoolers in China and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 26(6), 481–491. <https://doi.org/10.1080/01650250143000436>

- Yaffe, Y. (2018). Convergent validity and reliability of the Hebrew version of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) in Hebrew-speaking Israeli-Arab families. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, *12*(2), 133–144. <https://doi.org/10.5964/ijpr.v12i2.303>
- Yang, J., & Zhao, X. (2020). Parenting styles and children's academic performance: Evidence from middle schools in China. *Children and Youth Services Review*, *113*, 105017. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105017>
- Zahed Zahedani, Z., Rezaee, R., Yazdani, Z., Bagheri, S., & Nabeiei, P. (2016). The influence of parenting style on academic achievement and career path. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, *4*(3), 130–134.
- Zhang, X., Hu, B. Y., Ren, L., Huo, S., & Wang, M. (2019). Young Chinese Children's Academic Skill Development: Identifying Child-, Family-, and School-Level Factors: Young Chinese Children's Academic Skill Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2019*(163), 9–37. <https://doi.org/10.1002/cad.20271>

### Recensión Bibliográfica

Barrett, N. F. (2023). *Religious Symbolism and the Experience of Life as Meaningful: Addition, Enhancement, or Both? (El simbolismo religioso y la experiencia de vida como una experiencia significativa: agregar, mejorar o ambas cosas)*. *Religions*, 14(1), 88. <https://doi.org/103390/rell14010088>

Moreno, J. E.\*

Nathaniel F. Barrett es investigador del Instituto Cultura y Sociedad de la Universidad de Navarra (España). Se especializa en estudios filosóficos e históricos de la relación entre ciencia y religión, centrándose en los conceptos de naturaleza que surgen de las concepciones religiosas y científicas de la persona humana. Es un especialista en Ciencia Cognitiva de la Religión (Barrett, 2016). La ciencia cognitiva de la religión (CCR) es un ámbito de investigación que aplica teorías y conceptos de la ciencia cognitiva para explicar el pensamiento y el comportamiento religioso.

La CCR toma como punto de partida un rasgo extendido y recurrente de las culturas religiosas y busca explicar el origen y persistencia de dicho rasgo en relación con la mente humana y su historia evolutiva. La tesis central de la CCR es que comprender el origen, la composición y la persistencia

de la religión y de los seres sobrenaturales que incluye, requiere la comprensión de la evolución de la mente humana, es decir comprender cómo los mecanismos mediante los cuales los humanos aprenden, piensan, perciben y recuerdan, afectan al contenido de sus pensamientos y comportamientos.

Nathaniel Barrett considera que la ciencia cognitiva de fines del siglo XX ha estado dominada por la teoría computacional de la mente y su imagen del pensamiento como procesamiento de información, dando por sentado que las teorías evolutivas de la religión más prominentes han buscado entender la religiosidad humana como el producto o subproducto de mecanismos universales de procesamiento de información que fueron adaptativos en nuestro entorno ancestral. Según Barrett, la rigidez de tales explicaciones no concuerda con la naturaleza altamente sensible al contexto

---

\*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.19.37.2023.p118-121>

Fecha de Recepción: 11 de abril de 2023    Fecha de Aceptación: 20 de abril de 2023

de los estudios históricos de la religión y, por lo tanto, contribuye al aparente tira y afloja entre la perspectiva científica y la humanista. Sostiene que este antagonismo se debe en parte a un profundo defecto de la teoría computacional, a saber, su noción de información como dada de antemano y libre de contexto. Por el contrario, las teorías no computacionales, que describen la mente como un proceso adaptativo e interactivo en el que el organismo y el entorno construyen conjuntamente la información, ofrecen un enfoque alternativo para una comprensión evolutiva de la religiosidad humana, que es compatible con los estudios históricos y es susceptible de ser utilizada en una amplia variedad de estudios, diversidad de investigaciones, incluidos algunos tipos de investigaciones teológicas.

En este artículo Barrett explora cómo funciona el simbolismo religioso proporcionando una experiencia de vida más significativa, más rica. Considera el punto de vista común y muy influyente, al que denomina “modelo fuente”, según el cual esta función requiere la adición a la experiencia de significados trascendentes generados por rituales y otros tipos de actividad simbólica especialmente adaptados.

La teoría de este artículo es una elaboración de lo que llama el “enfoque de enriquecimiento”. La idea básica de este enfoque es que un buen sentimiento no es un ingrediente especial agregado a la experiencia, sino más bien un aumento, una intensificación o un enriquecimiento de la experiencia como un todo. Siguiendo a John Dewey, señala que el disfrute es el desarrollo clarificado e intensificado de rasgos que pertenecen a toda experiencia normalmente completa (Dewey, 1980, p.

46). Por eso, cuando tenemos un sentimiento inequívocamente bueno, no hay una cualidad especial en la experiencia que se manifieste como un signo de bondad. Más bien, se podría decir que lo que sentimos es una mejora en la actividad de experimentar en sí misma.

Barrett utiliza las publicaciones *Religion in Human Evolution* de Robert Bellah (2011) y *Religion as a Cultural System* de Clifford Geertz (2008) como ejemplos representativos, criticando la premisa clave del modelo standard según el cual la función de creación de significado del simbolismo religioso evolucionó como una respuesta a una experiencia universal acerca de la problemática de la vida. Sostiene que la experiencia de vida como problemática es un producto del simbolismo, no una condición previa. Además, con respecto a esta experiencia, propone que el simbolismo funciona no agregando significado, sino realizando significados que se disciernen vagamente y se van descubriendo en la vida cotidiana (Barrett, 2023b). Señala que debemos tener cuidado de no confinar el significado simbólico a un ámbito puramente mental, separado de la experiencia y de las condiciones ambientales que hacen posible la experiencia.

En la Introducción plantea que el término significado religioso puede aplicarse a cualquier aspecto de la experiencia y el pensamiento de los practicantes religiosos. Pero considera que se puede hacer una distinción entre dos aspectos del significado religioso: el significado de varios símbolos que se encuentran regularmente en el contexto de la práctica religiosa (rituales, canciones, narraciones, imágenes, conceptos, teorías, etc.) y el sentido de la vida tal como se

experimenta bajo la guía de estos símbolos. Estos dos aspectos del significado religioso entran en la experiencia “en igualdad de condiciones”, pero pueden cambiar los roles. Para el adepto religioso, los símbolos de su práctica evocan una cierta experiencia de vida, mientras que su experiencia de vida evoca los símbolos.

La pregunta clave para las investigaciones del significado religioso es: ¿Cómo es transformada la experiencia de vida por los símbolos religiosos? Comúnmente se supone que la práctica religiosa sirve para cultivar una experiencia de vida más significativa. Pero, ¿qué implica esto exactamente? Sugiero que la experiencia de la vida como significativa, como un descubrimiento del sentido de la vida, implica algo más que una experiencia de la vida como algo que tiene cierto tipo de significado. Implica, en otras palabras, una experiencia de vida enriquecida. En este artículo intenta responder a la pregunta: ¿Cómo funcionan los símbolos religiosos para proporcionar este enriquecimiento?

En el apartado 2: “Las teorías cognitivo-evolutivas y la cuestión de la motivación”, nos ofrece una breve discusión de cómo el argumento que se llevará a cabo se relaciona con los temas de: mente, evolución y significado.

En el tercer apartado: “El modelo standard o fuente del significado religioso”, afirma que en el centro de este modelo está la idea de que la función principal de la cultura religiosa es agregar significado a nuestra experiencia de vida. Sin embargo, considera que esta formulación omite plantearse una crítica importante. Cuando la religión es vista como una fuente de significado, se presume que responde a una demanda

especial de significado. Es decir, cuando Bellah y otros describen la religión como “más que cualquier otra cosa, una forma de dar sentido al mundo” (Bellah 2011, p. 102), están suponiendo una experiencia del mundo, y tal vez un concepto del mundo mismo —que exige ser sentido de una manera especial. Según Max Weber, uno de los defensores más influyentes de este punto de vista, detrás de las muchas variedades de creencias religiosas “siempre hay una posición hacia algo en el mundo real que se experimenta como específicamente ‘sin sentido’” (Weber 1946, p. 281). Una experiencia del mundo como problemática es, por lo tanto, una presuposición crítica del modelo fuente. Se la toma como dada, es decir, como una condición universal de la vida humana que subyace a la evolución de la cultura religiosa.

En el cuarto apartado, “La experiencia de la vida como problemática”, su argumentación cambia de rumbo, el examen del modelo de origen se vuelve más crítico y gira hacia una exploración de los símbolos religiosos como herramientas para la mejora. Vuelve a la premisa del modelo fuente que se indicó al comienzo de su análisis, a la suposición de que la vida cotidiana se experimenta como problemática de una manera que exige que se le dé sentido de una manera especial: el “problema del significado”.

En el quinto apartado: “Sobre el poder afectivo del ritual: la tesis del enriquecimiento”, propone que las experiencias mejoradas de las características problemáticas de la vida son, en sí mismas, experiencias enriquecidas de la vida. Esta propuesta se deriva de una tesis más general sobre el significado y el afecto, llamada tesis



del enriquecimiento, que ha defendido en los artículos “A neurodynamic perspective on musical enjoyment: The role of emotional granularity” (Barrett & Schulkin, 2017) y “Imaginative culture and the enriched nature of positive experience” (Barrett, 2022). La tesis del enriquecimiento dice que cuando nuestra experiencia de cualquier significado se enriquece —en intensidad, especificidad, amplitud o profundidad— ese enriquecimiento siempre tiene un impacto positivo en el tono afectivo de la experiencia, de modo que necesariamente reduce el sufrimiento o aumenta la satisfacción. El énfasis en “cualquier significado” en la declaración anterior indica que se extiende incluso a significados que normalmente experimentamos como negativos: lesión,

pérdida, fracaso, separación, soledad, destrucción, muerte, etc. A su vez, la tesis del enriquecimiento es parte de una teoría más amplia sobre la naturaleza del afecto y su papel en la experiencia (Barrett, 2023a). Para concluir se centra en la tesis del enriquecimiento en su aplicación al simbolismo religioso, su objetivo no es tanto defender esta tesis como articular sus implicaciones para comprender el poder afectivo del ritual religioso.

Concluye su trabajo con la sugerencia de que una experiencia mejorada de la vida como problemática es en sí misma una especie de significado enriquecido y una fuente importante del poder afectivo de la práctica religiosa.

### Referencias

- Barrett, N. F. (2016). Ciencia cognitiva de la religión. En *Diccionario Interdisciplinar Austral*, editado por Claudia E. Vanney, Juan F. Franck e Ignacio Silva. URL [http://dia.austral.edu.ar/Ciencia\\_cognitiva\\_de\\_la\\_religion](http://dia.austral.edu.ar/Ciencia_cognitiva_de_la_religion).
- Barrett, N. F. (2022). Imaginative culture and the enriched nature of positive experience. *Frontiers in Psychology* 13: 831118.
- Barrett, N. F. (2023a). *Enjoyment as Enriched Experience: A Theory of Affect and Its Relation to Consciousness*. London: Palgrave Macmillan.
- Barrett, N. F. (2023b). Religious Symbolism and the Experience of Life as Meaningful: Addition, Enhancement, or Both? *Religions*, 14(1), 88.
- Barrett, N. F., & Schulkin, J. (2017). A neurodynamic perspective on musical enjoyment: The role of emotional granularity. *Frontiers in Psychology* 8: 2187.
- Bellah, R. N. (2011). *Religion in Human Evolution*. Cambridge: Harvard Belknap.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: Putnam.
- Geertz, A. (2008). How Not to Do the Cognitive Science of Religion Today. *Method & Theory in the Study of Religion* 20 (1), 7-21.
- Weber, M. (1946). *From Weber: Essays in Sociology*. Translated and Edited by Hans Heinrich Gerth, and Charles Wright Mills. New York: Oxford UP.

## 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](mailto:revistapsicologia@uca.edu.ar)

La recepción de las propuestas se confirmará en forma inmediata y en un plazo máximo de 60 días se contestará acerca de su evaluación. La misma consta de dos partes: una primera relativa al ajuste de la propuesta al formato requerido y, una segunda, la evaluación propiamente dicha, efectuada a ciegas. Cada trabajo es enviado a dos pares evaluadores. De existir disparidad de criterios se enviará a un tercero. La decisión final recae sobre el Comité Editor. Los trabajos podrán ser aceptados, aceptados con modificaciones o no

aceptados. Los manuscritos no serán devueltos a los autores.

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

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

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

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

### **Criterios de evaluación**

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

### **Tipos de artículos aceptados por la Revista:**

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

Estructura para las reseñas o reseñas bibliográficas:

### **Portadilla:**

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

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

## REVISTA DE PSICOLOGÍA

### NORMS OF PUBLICATION AND SUBMISSION OF ORIGINAL DOCUMENTS

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