Journal of Psychology
ISSN 1669-2438
ISSN-electrónico 2469-2050

revista de PSICOLOGÍA

Revista Nº 27 - Volumen 14 - Año 2018

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

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

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)*

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

Secretaria Ejecutiva
Lina Grasso

Colaboradores Correctores
Mara Buenard
María Celina Mongelo
Nicolás Valgañón

Diagramación
Federico Obertello

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

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

La Revista de Psicología, de periodicidad semestral, publica resultados de investigaciones empíricas en las diferentes áreas de la psicología y ciencias afines. También acepta trabajos teóricos y de revisión temática.
Dentro del necesario pluralismo científico, el objetivo de la revista es promover un saber integrado, no reduccionista, centrado en la dignidad de la persona como ser único e irrepetible, y comprometido con la comunidad de la que forma parte.
El contenido de la Revista está dirigido a especialistas, investigadores, docentes universitarios, estudiantes de grado y posgrado.

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

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

revista de
PSICOLOGÍA

Incluída 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

Cognición y desarrollo
García Madruga, J. A. 7

Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Estructura, contenido y propiedades psicométricas
Morchio, I. L.; Difabio de Anglat, H. 25

Práctica religiosa y sentido de vida en adultos jóvenes
Oñate, Ma. E.; Mesurado, B.; Rodríguez, L. M.; Moreno, J. E. 57

Felicidad en el trabajo: Breve actualización desde la psicología positiva
Gabini, S. 69

Perfiles de afrontamiento del estrés en adolescentes: su relación con la psicopatología
de la Iglesia, G., Castro Solano, A.; Fernandez Liporace, M. 77

L'autonomie des salariés au regard de l'introduction des TIC dans la formation à distance
Cocandeau-Bellanger, L.; Vaissier, A. 93

"Salga de acá, vaya para allá": las características léxicas y pragmáticas del discurso docente en el jardín maternal
Ibañez, M.I.; Ramírez, M. L.; Rosemberg, C.R. 111

Del castigo físico a la parentalidad positiva. Revisión de programas de apoyo parental
Capano-Bosch, A.; González-Tornaría, M. L.; Navarrete, I.; Mels, C. 125

RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA

Rubio, Juan Manuel. Lenguajes y discursos. Interdisciplina,Transdisciplina, Universidad, Hospital, Institución Psicoanalítica. Letra Viva, Buenos Aires, 2017.
Hoevel, C. 139

Juan Marcelo Cingolani y Claudia Castañeiras. ¿Cómo ser adolescente hoy y no quedarse en el intento? Buenos Aires: Paidós, 2018.
Germano, G. 143

ISSN 1669-2438
ISSN-electrónico 2469-2050

Revista de Psicología. Año 2018. Vol. 14, Nº 27, pp. 7-24

Cognición y desarrollo[**]

Cognition and Development

García Madruga, J. A. [*]

Resumen

Este trabajo resalta el carácter central de la perspectiva evolutiva para el estudio de la cognición humana, mediante la descripción de algunos importantes avances teóricos y experimentales recientes. Se aborda el problema del cambio evolutivo a partir del estudio de la estrecha relación entre cerebro y desarrollo, y las transformaciones evolucionistas que dan cuenta de las capacidades de la mente humana. Se analizan tres campos de estudio que permiten ilustrar algunas cuestiones básicas: el desarrollo de la noción de objeto, la adquisición de la gramática y el desarrollo de las estrategias de pensamiento. Finalmente, se destacan las limitaciones de nuestro conocimiento sobre el funcionamiento de la cognición, a partir de la crítica de las concepciones más optimistas, defensoras de la modularidad masiva.

Palabras clave: desarrollo cognitivo, desarrollo cerebral, evolución de la mente, conexionismo, modularidad.

Abstract

This work highlights the central character of the developmental perspective for the study of human cognition, by describing some important recent theoretical and experimental advances. The problem of developmental change is addressed from the study of the close relationship between brain and development, and evolutionary transformations that account for the capacities of human mind. Three fields of study are analyzed to illustrate some basic questions: the development of the object notion, the grammar acquisition and the development of thinking strategies. Finally, we underscore the limitations of our knowledge about how cognition works from the criticism of the most optimistic conceptions, which defend

* Doctor en Psicología. Catedrático del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. UNED. 28023. Madrid. Correspondencia: Juan Antonio García Madruga. jmadruga@psi.uned.es
Fecha de Recepción: 5 de marzo de 2018- Fecha de Aceptación: 19 de marzo de 2018
** Este texto surge directamente de las conferencias impartidas en el curso "La Psicología Cognitiva Actual", de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, celebrado en Santander (España), en agosto de 2005. Algunas de las ideas aquí expresadas aparecen en diversas publicaciones del autor, entre ellas, García Madruga, Gutiérrez y Carriedo (2002), y García Madruga y Delval (2010).

massive modularity.

Key words: cognitive development, brain development, mind evolution, connectionism, modularity.

> "El cambio es el aspecto fundamental de la inteligencia; no podremos decir que comprendemos totalmente la cognición hasta que tengamos un modelo que explique su desarrollo".
> (Klahr, 1989; p. 172)

1. Introducción

El reconocimiento de la importancia de la perspectiva evolutiva en el estudio de la mente humana, en general, y el pensamiento y la inteligencia, en particular, es algo que debemos, principalmente, a la aportación complementaria de Piaget y Vygotsky. No obstante, la cita que encabeza nuestro trabajo proviene de un investigador perteneciente al enfoque computacional, discípulo de dos de los fundadores de la inteligencia artificial y máximos representantes de este enfoque en psicología, Allen Newell y Herbert Simon.

En realidad, el carácter central de la perspectiva evolutiva de la cognición está implícito en el propio intento de los filósofos de esclarecer uno de los enigmas fundamentales del ser humano. Nos referimos a la preocupación epistemológica por el origen y formación de los conocimientos. Esta preocupación epistemológica incluye un componente central, relativo al desarrollo intelectual, que puede ser formulado de la siguiente manera:

¿Cómo es posible que la mente de un recién nacido se transforme primero en la mente de un niño o niña preescolar, capaz de moverse, interactuar con los objetos y conversar e interrogar a las personas que le rodean, y posteriormente llegar a adquirir los rasgos de precisión, coherencia y carácter abstracto propios de la mente adulta?

La explicación de este enigma evolutivo sobre la cognición humana constituye el programa de investigación básico de la psicología evolutiva de la cognición. Las aportaciones teóricas y experimentales que durante el siglo pasado han realizado los investigadores desde la perspectiva evolutiva forma parte del "núcleo duro" de las concepciones cognitivas actuales. En los próximos apartados presentaremos algunas de las ideas básicas de esta perspectiva. Abordaremos primero el problema del cambio evolutivo centrándonos en la base biológica, en las relaciones entre cerebro y desarrollo cognitivo, así como en el desarrollo filogenético, es decir en las transformaciones evolucionistas que dan cuenta de las capacidades cognitivas de la especie humana. Posteriormente, analizaremos en forma breve tres campos de estudio de especial significación, que nos permitirán ilustrar algunos aspectos y cuestiones básicas: el desarrollo de la noción de objeto, la adquisición de la gramática y el desarrollo de las estrategias de pensamiento. Nuestro análisis de estos tres asuntos nos permitirá poner de manifiesto algunos de los problemas teóricos más relevantes del enfoque cognitivo relacionados con el desarrollo; en particular, abordaremos el concepto de estadio y el papel de la memoria operativa, las concepciones innatistas, el concepto de módulo, y las explicaciones conexionistas del desarrollo.

2. Cognición y evolución

2.1. Cerebro y desarrollo cognitivo

El estudio del desarrollo cognitivo ha estado siempre estrechamente ligado a la biología, como muestra su origen evolucionista y las aportaciones de investigadores como Piaget. En realidad, el propio concepto de desarrollo surge de la base biológica de la mente humana. Sin embargo, hasta fechas recientes la mayor parte de los investigadores descuidaron el estudio del desarrollo del cerebro y su relación con el

desarrollo cognitivo humano (Johnson, 1998). En las últimas décadas se ha producido un importantísimo crecimiento del conocimiento neurobiológico merced a la aparición de las técnicas de neuroimagen, que permiten estudiar la actividad molecular y celular del sistema nervioso. De esta manera, es posible comprobar y visualizar el funcionamiento del cerebro humano durante el propio proceso de realización de las tareas cognitivas.

Al mismo tiempo se ha producido un avance conceptual, un acercamiento multidisciplinar al estudio del desarrollo de la cognición, que ha dado lugar al nacimiento de una nueva disciplina: la "Neurociencia Cognitiva del Desarrollo". Además de los datos empíricos procedentes del estudio del cambio en la actuación de los sujetos, y del desarrollo de modelos computacionales que den cuenta de los mismos, es necesario contar con los datos y evidencias neurobiológicas que subyacen a la conducta. Presentaremos algunos rasgos generales del desarrollo cerebral y su posible relación con algunos patrones bien establecidos del desarrollo cognitivo humano.

Johnson (1998) resalta que las capacidades cognitivas del ser humano no son resultado de la existencia de nuevas zonas o regiones cerebrales, existentes ya entre los primates, sino que surgen del importante crecimiento de las áreas corticales y de la prolongación del período de desarrollo cerebral después del nacimiento. El desarrollo postnatal del cerebro humano resulta, por tanto, especialmente relevante. Podemos resaltar tres rasgos principales de este desarrollo: el crecimiento volumétrico del cerebro humano, la pérdida o "poda" de conexiones sinápticas y la plasticidad cerebral.

En primer lugar, la masa del cerebro humano se cuadruplica entre el nacimiento y la edad adulta. Pero este crecimiento no está basado básicamente en el aumento del número de neuronas sino en el aumento del número y complejidad de las dendritas, de la densidad de las conexiones sinápticas y del proceso de mielinización. Un segundo rasgo es que en el desarrollo se produce un proceso de pérdida selectiva cerebral o "poda" que se muestra, principalmente, en la densidad sináptica. Este patrón típico de aumento inicial y posterior disminución o "poda" de la densidad sináptica, aparece a diferentes edades según las diversas regiones corticales. Por último, la plasticidad es una propiedad fundamental del desarrollo del córtex. El proceso de diferenciación y especialización de las diferentes áreas del córtex está fuertemente influenciado por la propia actividad neuronal. Diferentes zonas corticales pueden servir de base a diversas representaciones, dependiendo de la entrada que reciban; no parecen existir, por tanto, áreas funcionales totalmente predeterminadas.

La actividad cerebral del adulto es claramente inferior a la de los niños y niñas, mostrando así la "poda" de actividad y conexiones. Es importante destacar, no obstante, que la poda de actividad y conexiones no impide que durante la vida adulta siga abierta la posibilidad de establecer nuevas conexiones. Como los estudios sobre la inteligencia en la edad adulta y la vejez muestran, la clave para mantener la plasticidad cerebral está en el mantenimiento de la actividad intelectual; es decir, en la tercera edad, la práctica continuada de tareas cognitivas permite al cerebro seguir realizando con normalidad su actividad y llevar a cabo, incluso, nuevos aprendizajes.

El patrón de ascenso-caída típico de las conexiones sinápticas y de la actividad neuronal parece estar estrechamente relacionado con la existencia de períodos críticos en el desarrollo. La existencia de períodos críticos enfatiza la importancia de la maduración biológica al poner de manifiesto la necesidad de que determinadas experiencias ocurran en un momento temporal determinado. El concepto de período crítico fue considerado muy relevante en la psicología evolutiva de los años 60 y 70 del siglo pasado, principalmente merced a la influencia de los estudios etológicos sobre el troquelado o "improntación" (véase, Hess, 1973). Un rasgo básico del troquelado es que el período en el cual es posible establecer, en algunas aves, la relación especial de seguimiento del primer objeto que se

mueve (generalmente la madre) es muy pequeño. Se reduce a varios días después del nacimiento, antes de que se produzca la poda en las conexiones que facilitan el rápido establecimiento de este vínculo.

Ahora bien, como ya hemos resaltado, existen diferencias entre el desarrollo cerebral humano y el de otros animales, entre ellas la especial importancia de las áreas corticales, la existencia de un período temporal de desarrollo más largo, y la singular plasticidad de nuestro cerebro. Esto hace que no se pueda hablar en sentido estricto de períodos críticos en el desarrollo humano, aunque sí parece posible que determinados aprendizajes puedan ser realizados de forma mucho más sencilla y directa en determinados períodos que han sido denominados "sensibles". Un ejemplo muy claro de los períodos sensibles se produce en la adquisición de las habilidades lingüísticas, especialmente las fonológicas. Como es sabido, la adquisición de una segunda lengua resulta mucho más fácil si se tiene la experiencia adecuada antes de que se produzca la "poda" de las conexiones neuronales durante la pubertad.

Vemos, pues, cómo es posible establecer relaciones específicas entre nuestro conocimiento sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico, y algunos rasgos importantes del desarrollo del cerebro. El establecimiento de estas relaciones específicas entre el nivel de la conducta y el del cerebro no nos evita la necesidad de proponer mecanismos estrictamente psicológicos que den cuenta de los procesos que estamos tratando de comprender. Además, los mecanismos propuestos pueden tener una importancia fundamental en la propia explicación del desarrollo del cerebro, tal y como las teorías actuales resaltan; en otras palabras, la relación entre conducta y cerebro actúa en ambas direcciones.

2.2. Desarrollo cognitivo y evolución filogenética.

Aunque compartimos con los chimpancés cerca del 99% de nuestro genoma, las diferencias entre la mente humana y la mente del resto de los primates son muy importantes. Entre las características distintivas de la mente humana están las capacidades de representación simbólica, de expresión lingüística y de autorreflexión. Estas capacidades básicas están detrás las invenciones culturales más relevantes de la humanidad, la producción filosófica, científica y artística.

Resulta, por tanto, de especial interés tratar de establecer los principales rasgos e hitos de la evolución de la mente en la especie humana. La teoría de Donald (1991) sobre la evolución de la mente humana moderna ha logrado integrar, en forma singularmente atractiva, los conocimientos paleontológicos y antropológicos actuales, con los avances más recientes en neurociencia, y psicología evolutiva y cognitiva. Donald postula la existencia de tres cambios cualitativos o transiciones "radicales" en la evolución de la cultura y la cognición que nos diferencian de nuestros antecesores primates. Los dos primeros serían cambios biológicos evolucionistas, mientras que el tercero sería un cambio cultural y tecnológico. Según Donald, la mente de los primates no humanos está caracterizada por una "cultura episódica" en la que sus capacidades cognitivas están circunscritas a episodios y situaciones concretas, siempre limitadas en el espacio y en el tiempo. Las transformaciones evolucionistas darían lugar a la mente del "Homo Erectus" tal y como se manifiesta en una "cultura mimética", basada en la acción y en la que -según las conjeturas de los antropólogos-, los rituales, el canto y la danza tenían una importancia central para dar cohesión a las comunidades proto-humanas. Estas comunidades aprendieron a usar y controlar el fuego, cuya generalización se produjo hace al menos unos 400.000 años, lo que les daba un poder excepcional de control del medio, y les facilitaba la defensa y la caza. La mente del "Homo Erectus", aún sin lenguaje, poseía ya la capacidad de re-hacer o re-presentar una situación o acontecimiento no presente.

Una segunda transformación evolucionista de tipo biológico, daría lugar a la "cultura mítica", basada ya en el lenguaje y propia del "Homo Sapiens". La emergencia del lenguaje

tiene como producto natural la creación de narraciones y mitos que permiten integrar de forma compleja modelos del mundo. La aparición del lenguaje y la capacidad cognitiva de construir modelos mentales del mundo, permite a la mente humana alcanzar su cima evolucionista: la mente humana está ya completa desde el punto de vista biológico. Esta capacidad cognitivo-lingüística de construir modelos conceptuales del mundo, que distingue al ser humano del resto de los primates, subyace a los importantes inventos y producciones culturales anteriores a la escritura, como la agricultura, el transporte terrestre o la navegación, y la fabricación de vestidos y armas.

El tercero de los cambios radicales que dan paso a la 'cultura teórica', característica de la mente del Hombre Moderno no es fruto de la evolución biológica, sino de origen cultural y tecnológico, y está basado en el desarrollo de dispositivos de memoria externa, entre los que podemos destacar el lenguaje escrito y la notación numérica. Según Donald, los límites biológicos de la memoria "interna" son superados mediante estos sistemas de memoria externa o "exogramas" (por oposición a los "engramas" de la memoria biológica), lo que ha permitido al hombre moderno los avances científicos, tecnológicos y culturales que la historia nos describe.

Los diferentes estratos o niveles de representación que, según la teoría de Donald, incluye la mente humana moderna están sujetos a un curso evolutivo ontogenético que permite establecer algunos paralelismos con la evolución filogenética que acabamos de presentar. Así, Katherine Nelson (1996) ha propuesto una serie de paralelismos entre la ontogénesis y la filogénesis de la mente humana que pueden ser observados en la tabla 1.

Uno de los rasgos que pone de manifiesto el análisis de los posibles paralelismos entre filogénesis y ontogénesis es la estrecha relación entre los cambios cognitivos y lingüísticos, y el papel de estos últimos en la explicación del cambio cognitivo. Como Nelson señala a propósito del papel del lenguaje en la cognición, *"lo que es destacable es cuán poca atención han prestado los evolutivos y los psicólogos en general a su significación en el crecimiento cognitivo, la*

Tabla 1
Estadios del desarrollo relacionados con sus correspondientes estadios evolucionistas (realizado a partir de Nelson, 1996, p. 86).

Estadio	Edad	Cognición	Lenguaje
Sensorio - motor - Episódico	0 - 18 meses	Representación de acontecimientos (RA)	Sonidos, primeras palabras.
Preoperatorio - Mimético	18 meses - 4 años	RAs con palabras Juegos, cantos, ritos sociales.	Diálogo Desarrollo gramatical, lenguaje en la representación mimética
Operatorio - Mítico	4 - 10 años	Pensamiento narrativo, memoria personal, aprendizaje cultural.	Narraciones Comienzo de la lectura y la escritura, matemáticas
Formal - Teórico	10 años - adultos	Abstracciones lógicas Sistemas deductivos Conocimientos científicos	Argumentación, lectura y escritura científica. Uso de sistemas externos

adquisición de conocimiento y la construcción de teorías" (1996, p. 87). Esta concepción sobre las relaciones entre pensamiento y lenguaje a lo largo del desarrollo tiene, sin duda, una base en las concepciones de Vygotsky (véase Moreno Ríos, 2005).

3. Tres campos de estudio del desarrollo cognitivo

Como apuntamos en la introducción, las contribuciones realizadas desde la perspectiva evolutiva al estudio de la cognición han sido de importancia central, tanto desde el punto de vista teórico como experimental. Los dos psicólogos evolutivos de más prestigio, Piaget y Vygotsky, son también psicólogos cognitivos cuyas aportaciones siguen siendo básicas en la actualidad. Además, si la teoría de Piaget es la contribución teórica probablemente más amplia, sistemática y completa de la psicología evolutiva del siglo XX, la de Vygotsky es singularmente original y, sin duda, igual de influyente. Por otra parte, con la implantación del enfoque computacional, las contribuciones realizadas desde la perspectiva evolutiva al estudio de la cognición no han disminuido ni un ápice. Dos ejemplos nos pueden servir para ilustrar su relevancia. De origen evolutivo es el concepto de *metacognición*, que da cuenta del conocimiento que el sujeto tiene de sus procesos cognitivos y de la capacidad que tiene de controlarlos y regularlos. Los procesos metacognitivos son de adquisición evolutivamente tardía y tienen una especial relevancia para el dominio de tareas cognitivas complejas en las que el sujeto debe orquestar sus recursos cognitivos en forma estratégica.

Otro concepto de gran relevancia en el estudio actual de la cognición humana es el de teoría de la mente, entendido como la capacidad para representarnos la mente propia y la de los demás lo que nos permite interpretar y predecir las conductas en función de la atribución de estados mentales. Este concepto se ha convertido en una herramienta teórica central para la explicación de las conductas cognitivas y socio-comunicativas de los niños, así como un campo de debate teórico entre las diversas concepciones cognitivas del desarrollo. Así, las concepciones innato-modulares de la teoría de la mente, sostenidas por autores como Leslie, se enfrentan a las posiciones que defienden la teoría de la mente como fruto de una construcción a partir de procesos cognitivos generales, como sostiene Perner (véase, Riviére, 1991).

Pero quizá lo más importante de la perspectiva evolutiva es que los propios enigmas básicos en el estudio de la cognición, tienen en sí mismos un componente evolutivo. En particular, conceptos como capacidades innatas y modularidad, y campos de estudio como la adquisición del lenguaje, forman parte con pleno derecho de las preocupaciones centrales de los científicos cognitivos del desarrollo. No es de extrañar que el padre del enfoque cognitivo-computacional, Jerry Fodor, haya desarrollado sus concepciones sobre el innatismo y la modularidad en discusión abierta con las ideas de Piaget y Vygotsky (Fodor, 1972; Piatelli-Palmarini, 1979; véase también García Madruga, 1991), ni tampoco que haya sido una psicóloga evolutiva como Annette Karmiloff-Smith (1992), quien haya proporcionado una visión alternativa, plenamente cognitivo-computacional, de los módulos y el innatismo. Todo esto hace que a la hora de seleccionar campos de estudio significativos, podamos elegir entre muchos y muy buenos candidatos. Nuestra elección ha sido realizada tratando de que estos campos permitan mostrar aportaciones y problemas relevantes en el estudio actual de la cognición y el desarrollo. Así, el estudio del desarrollo de la noción de objeto nos permitirá comprobar la capacidad explicativa de la concepción piagetiana, en comparación con las explicaciones más actuales; por su parte, la adquisición de la gramática pondrá de relieve cómo es posible que interaccionen restricciones innatas y estimulación lingüística dentro de una red conexionista; por último, el desarrollo de las estrategias de pensamiento aritmético en la infancia servirá para mostrar un modelo actual de

desarrollo cognitivo más complejo que los tradicionales.

3.1. El desarrollo del concepto de objeto

El estudio de las habilidades intelectuales de los bebés, el desarrollo de la inteligencia sensoriomotriz y la explicación de la adquisición de la noción de objeto, es quizás la aportación más importante de la teoría de Piaget (1936, 1937). Piaget comienza su libro sobre el desarrollo de la noción de objeto afirmando que:

> *"El primer problema... para comprender cómo la inteligencia naciente construye el mundo exterior, es saber si durante los primeros meses el niño concibe y percibe las cosas, como lo hacemos nosotros mismos, bajo la forma de objetos sustanciales, permanentes y de dimensiones constantes. Suponiendo que no ocurra nada de esto, sería necesario entonces explicar cómo se constituye la noción de objeto"* (Piaget, 1937; p. 15 de la versión española)

Para Piaget, una de las líneas básicas del desarrollo sensomotor es la que va del sujeto hacia los objetos y conduce del absoluto egocentrismo del recién nacido hasta el logro de una adaptación intelectual a los objetos del mundo externo en la que éstos adquieren una existencia independiente. El estudio del desarrollo del concepto de objeto muestra la progresiva construcción mediante la cual los bebés llegan a considerar los objetos como entidades en sí mismas, con características permanentes, separados e independientes de la acción que se ejerce sobre ellos. En el desarrollo del concepto de objeto el momento clave se produce en el estadio 4, en el que aparecen dos conductas básicas: la búsqueda del objeto oculto y el error típico 'A, no-B' (véase la figura 1).

Hacia los 8-9 meses los bebés buscan activamente los objetos detrás de las pantallas y obstáculos que los ocultan, lo que muestra que tienen ya una noción de los objetos que incluye su existencia, aunque estén fuera del campo perceptivo-visual. Ahora bien, aunque la permanencia del objeto ha sido ya adquirida, tiene una importante limitación: el llamado error típico. Si cogemos un objeto y lo ocultamos en un lugar A, el niño lo busca allí aunque esté oculto y no lo vea; pero si después lo ocultamos en otro lugar B, el niño lo continuará buscando en A y no en B, aunque haya sido testigo de los desplazamientos del objeto entre A y B (véase, la segunda columna de la figura 1). Este error típico o conducta "A, no-B", según Piaget, pone de manifiesto que el objeto depende todavía de la acción que se ha realizado sobre él.

A partir de los años 70, los estudios cognitivos trataron de mostrar la existencia de una competencia más temprana de lo postulado por Piaget en la adquisición de la noción de objeto. Así, diversos autores (véase, Baillargeon, 1987; Munakata y otros, 1997; Spelke, 1994) comprobaron que algunas veces los bebés, aunque cometan el error típico e incorrectamente busquen el objeto en A, sin embargo, con frecuencia, miran al lugar correcto B. El error "A, no-B" podría ser debido, según algunos autores (véase, Haith y Benson, 1998), a factores relacionados con procesos de desarrollo cerebral durante el primer año de vida: el desarrollo de las adecuadas habilidades de memoria y la inhibición de la respuesta dominante. La memoria permitiría, con el paso de la edad, incrementar la demora entre el momento en el que se oculta el objeto y la búsqueda: mientras que antes de los 12 meses, una mínima demora impide a los bebés buscar el objeto correctamente en B, a los 12 meses las conductas erróneas aparecen sólo después de una demora de unos 10 segundos (Diamond, 1985; cit, en Haith y Benson, 1998). En cuanto a la inhibición de la conducta dominante de búsqueda errónea en A, esta conducta depende de la maduración del área motora suplementaria de la corteza frontal, que se produce entre los 5 y los 9 meses y sirve para inhibir diversos tipos de reflejos de la mano, así como para una mejor coordinación de secuencias de acciones manuales.

Las principales explicaciones actuales sobre el error "A, no-B" están basadas en dos enfoques diferentes: el enfoque de los principios y el

Figura 1. *Las conductas de búsqueda del objeto escondido en el estadio 4 de Piaget.* En la primera columna se muestra cómo los bebés son capaces ya de alcanzar un objeto cuando está completamente cubierto por un pañuelo. En la segunda columna se representa el error típico 'A, no-B' (realizado a partir de Bower, 1979).

enfoque del proceso adaptativo (Munakata y otros, 1997; Munakata, 2001). El enfoque de los principios parte de que el conocimiento está organizado en forma de principios que tienen los bebés dentro de su cabeza. Así, uno de estos principios podría ser: "los objetos existen independientemente de la percepción que tengo de ellos". Estos principios serían innatos y su existencia sería puesta de manifiesto por la conducta que muestran los bebés en tareas como las de tiempo de mirada. En edades más tempranas a lo que suponía, aunque los bebés no son capaces de buscar el objeto oculto en B, sí lo miran más. Según este enfoque, por tanto, el retraso en las tareas piagetianas de búsqueda no implicaría que los bebés no posean estos principios, sino que sería

producido por determinados déficits en la actuación de algún sistema o capacidad secundaria.

El enfoque del proceso adaptativo considera, por el contrario, que no se puede hablar de principios innatos y considera que el conocimiento que subyace a la conducta de los bebés es de naturaleza gradual y se desarrolla a partir de la experiencia. Este enfoque surge del marco teórico general de los modelos conexionistas y subraya el carácter adaptativo y gradual del desarrollo. De esta manera, los hallazgos de los trabajos sobre la sensibilidad al objeto oculto medidos por los tiempos de mirada no muestran que los bebés posean el concepto de objeto. Por el contrario, desde este enfoque se pone el acento en el estudio de los procesos y mecanismos que subyacen a la conducta infantil y a sus sutiles cambios con el aumento de la experiencia (veáse, Munakata, 2001; véase también García Madruga, Carriedo y Gutiérrez, 2002). Para comprobar esta concepción gradualista sobre la adquisición de la permanencia del objeto, Munakata y colaboradores (1997) proponen una simulación mediante dos redes conexionistas, semejantes a las que veremos en el próximo apartado.

Como vemos, existen en la actualidad diferentes explicaciones de la adquisición del concepto de objeto. No obstante, siguiendo a Haith y Benson (1998, p. 211) podemos preguntarnos hasta qué punto podemos sustituir, en aras de la precisión, la amplitud de miras y carácter integrador de la teoría de Piaget:

"La investigación reciente sobre el concepto de objeto ha sido realmente interesante, incluso fascinadora, pero uno se queda con la sensación de que a los hallazgos y miniteorías alcanzados les falta el carácter integrador y evolutivamente comprensivo que hacen tan atractiva a la teoría de Piaget. Es posible que esta nueva tendencia sea inevitable, pero no estamos convencidos todavía. La teoría (de Piaget) puede necesitar modificaciones y una mejor especificación, quizás mediante una identificación de procesos concretos y de maduración neurofisiológica, pero no estamos dispuestos a desecharla y sustituirla por miniteorías que son de alcance bastante más corto, algunas de las cuales adolecen de falta de análisis evolutivo, y se caracterizan por no facilitar mejor una alternativa viable".

3.2. La adquisición de la gramática

Tres son los principales enfoques en la adquisición del lenguaje: el enfoque de la socialización que enfatiza la influencia del contexto social en el aprendizaje del lenguaje, el enfoque chomskiano que considera el lenguaje como un 'organo mental' o módulo innato, y el enfoque conexionista que aporta modelos de redes neuronales en la adquisición de los diversos procesos lingüísticos (véase, García Madruga y Carriedo, 2002). En este apartado nos centraremos principalmente en estos dos últimos enfoques y en su explicación de la adquisición del componente básico y central del lenguaje humano: la gramática.

La adquisición del lenguaje, especialmente la gramática, constituye uno de los argumentos básicos a favor de las explicaciones innatistas de la cognición. Según la teoría de Chomsky (1980) de los principios y parámetros, la gramática se concibe como un conjunto de principios y parámetros que determinan el rango posible de lenguas humanas. Las diferencias existentes entre las diversas lenguas estarían producidas por pequeños cambios en los principios universales ocasionados por el establecimiento de diferentes parámetros a partir de la experiencia lingüística a la que se ven expuestos los niños. La adquisición del lenguaje, por tanto, se reduciría al establecimiento en la gramática universal innata, de los adecuados parámetros que caracterizan la gramática específica de una lengua determinada. El argumento principal a favor de esta concepción tan radicalmente innatista es la profunda discrepancia que, según estos autores, existe entre el conocimiento lingüístico que muestran los niños pequeños y la relativamente poca experiencia lingüística que poseen. Este argumento supone la llamada 'pobreza del estímulo', es decir, que los niños son capaces de "aprender" muy rápidamente

su lengua materna a partir de, como decía Chomsky, unos datos lingüísticos primarios "muy reducidos y degradados".

Las concepciones innatistas del lenguaje, muestran una tendencia a resaltar su naturaleza y bases biológicas; así, Chomsky habla del "órgano" del lenguaje y Pinker habla del lenguaje como "instinto". Como ya resaltó Lenneberg (1967), el lenguaje posee unos muy importantes fundamentos biológicos que se ponen de manifiesto en dos rasgos del lenguaje humano. Nos referimos, en primer lugar, al hecho de que el lenguaje sea una característica limitada a nuestra especie; y, en segundo lugar, a las estrechas semejanzas que los lenguajes humanos muestran entre sí, tanto en sus características básicas como en sus pautas de adquisición, a pesar de las notables diferencias culturales.

Los defensores de las posiciones innatistas en la adquisición del lenguaje que subrayan especialmente la base biológica del lenguaje, tienden a minusvalorar el papel de la experiencia. Así, para los investigadores pertenecientes a la tradición chomskyana la experiencia tiene un papel de mero activador o "disparador" de un proceso de adquisición innato. El enfoque de la socialización, por el contrario, destaca el papel de la imitación y la estimulación lingüística temprana. Este enfoque sostiene una posición interaccionista que subraya que la clave no está principalmente en lo biológico o lo social, sino la interacción de ambos.

La interacción entre factores y experiencia resulta, por tanto, fundamental y para dar cuenta de una manera precisa y coherente de esta compleja interacción los psicólogos evolutivos pueden utilizar los modelos conexionistas. Estos modelos nos permiten imaginar cómo el lenguaje puede ser una característica emergente de la actuación, en interacción con el medio, de determinadas redes neuronales sometidas a restricciones biológicas de tipo innato.

Los modelos conexionistas, o teorías del procesamiento distribuido en paralelo (PDP), sostienen que hay que sustituir la metáfora del ordenador por una metáfora biológica, la del cerebro con sus conexiones neuronales. Según estas teorías, el procesamiento de la información se realiza mediante un gran número de unidades que interactúan entre sí simultáneamente, enviándose señales de excitación o inhibición. Estas unidades están conectadas entre sí formando una red, y lo que hacen es recibir la entrada que les envían sus vecinas, a partir de la cual calculan un nuevo valor que les devuelven (véase, Rumelhart, McClelland y el grupo PDP, 1986; García Madruga, 1992). La singular capacidad computacional y de aprendizaje de las redes conexionistas explica su notable y creciente aplicación al campo del desarrollo.

El lenguaje humano es un instrumento comunicativo con características peculiares, entre las que cabe destacar su complejidad estructural. Cualquier expresión lingüística completa está formada por un conjunto de palabras que aparecen secuencialmente, en un orden lineal, pero que ocultan una compleja estructura de relaciones entre ellas, que incluye la existencia de diversos niveles jerárquicos. Veamos un ejemplo, a partir de una oración de relativo: "La joven que los policías perseguían, entró en la tienda". Esta oración aparentemente sencilla muestra uno de los rasgos más complejos y difíciles del lenguaje: la incrustación; es decir, el hecho de que una oración sencilla "La joven entró en la tienda", incluya dentro de ella, mediante el uso de un relativo, otra oración subordinada: "que los policías perseguían". Esta incrustación pone de manifiesto la existencia de dos niveles jerárquicos en la estructura de la oración, como puede observarse en la figura 2.

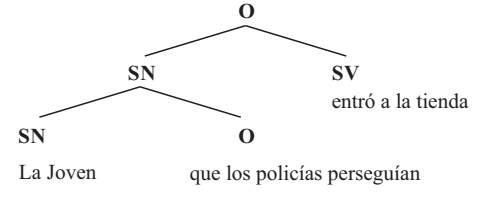

Figura 2. *Representación simplificada, en forma de diagrama de árbol, de la oración:* "La joven que los policías perseguían, entró en la tienda". *O, SN y SV se refieren a oración, sintagma nominal y sintagma verbal, respectivamente.*

Esta estructura incrustada proporciona los rasgos básicos para construir el significado de la oración ya que nos dice cómo se articula el significado en dos oraciones, una principal y otra subordinada. Además, la frase representada incorpora en su estructura una serie de regularidades gramaticales que la caracterizan, como son el hecho de que el verbo del sintagma verbal de la oración principal (entró) tenga que estar concertado con el sujeto del sintagma nominal (la mujer); de esta forma, no sirven formas verbales que no coincidan, por ejemplo, en el número (entraron). Uno de los atractivos de las oraciones con incrustación como la anterior es la dificultad que plantea su aprendizaje.

Elman (1993, 1999) ha mostrado que una red recurrente simple es capaz de simular la adquisición de este tipo de oraciones gramaticalmente complejas, en las que se incluyen diversas categorías gramaticales, verbos transitivos e intransitivos, concordancia de número entre el sujeto y el verbo, e incrustación mediante oraciones de relativo. Elman utilizó una red conexionista como la presentada en la figura 3, cuya tarea era recibir la entrada de una palabra, en un lenguaje artificial creado a propósito con las características anteriores, y predecir la palabra siguiente teniendo en cuenta la secuencia contextual. La red era entrenada desde el principio con muestras normales del lenguaje que se quería aprender, es decir, del lenguaje en toda su complejidad. A pesar de la capacidad computacional de este tipo de redes recurrentes, la red fue incapaz de realizar la tarea de predecir la siguiente palabra. Sin embargo, cuando en las primeras fases del entrenamiento se presentaba a la red un lenguaje simplificado, dominaba primero las características de éste y después era capaz de adquirir los rasgos típicos de las oraciones más complejas.

Ahora bien, el patrón de gradual incremento de la complejidad en la entrada no se corresponde de hecho con la estimulación lingüística que reciben los niños. Es cierto que en determinadas culturas los padres tienen tendencia a simplificar sus emisiones hacia los niños, y utilizan un

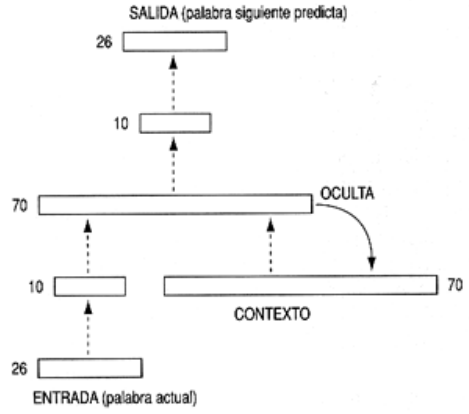

Figura 3. *Red recurrente simple utilizada por Elman (1993) en la tarea de predicción de la siguiente palabra. Los rectángulos representan grupos de nodos de la red en diferentes estratos o capas, con el número de nodos al lado; las líneas con flecha indican conexiones entre las capas y el flujo de información; las líneas discontinuas representan conexiones cuyos pesos pueden ser cambiados mediante aprendizaje (realizado a partir de Elman, 1999, p. 11).*

lenguaje "maternal"; sin embargo, este patrón no es universal y desde un punto de vista gramatical no se puede decir que la estimulación lingüística, en su conjunto, que reciben los bebés sea de menor complejidad estructural que la propia del lenguaje adulto normal. Necesitamos, por tanto, postular la influencia de una nueva variable que permita dar cuenta del incremento en la complejidad de la entrada: el desarrollo de la memoria operativa en los bebés.

Las capacidades de atención y memoria operativa en la primera infancia están muy limitadas en los primeros meses. Con el paso del tiempo se produce un incremento gradual en estas capacidades. Para simular este hecho, Elman utilizó las unidades de contexto que actuaban como una memoria operativa, que sufría un incremento gradual en su capacidad. Al principio, las unidades de contexto eran ajustadas de forma

que la red podía procesar únicamente secuencias cortas de dos o tres palabras. Posteriormente, la memoria operativa de la red era aumentada para que se procesaran secuencias de palabras crecientemente más largas (Elman, 1993, p 13)

De esta manera, la red era capaz de aprender primero los rasgos más sencillos de las oraciones más cortas y simples, para posteriormente ir aprendiendo los restantes rasgos gramaticales del lenguaje utilizado. Tenemos, por tanto, que la red ha sido capaz de simular la interacción entre una entrada sensorial, la estimulación lingüística recibida, y un factor de maduración biológica, el incremento en la memoria operativa en la primera infancia. Esta interacción muestra que las limitaciones tempranas de recursos procesamiento (las restricciones de la memoria operativa en los bebés) pueden actuar en forma sinérgica con la estimulación ambiental, en nuestro caso lingüística, para producir importantes beneficios evolutivos y la adquisición de capacidades intelectuales específicas. Este fenómeno ha sido denominado por Newport (1990) como la hipótesis de «menos-es-más», o en palabras de Elman (1993), "la importancia de empezar-pequeño".

Estos trabajos no han pasado desapercibidos para la comunidad científica, que ha considerado que sus resultados constituyen un importante avance en nuestro conocimiento sobre los mecanismos del desarrollo cognitivo. En primer lugar, porque han mostrado que es posible aprender una gramática sin que ésta tenga que estar representacionalmente pre-especificada, algo que contradice a las posiciones innatistas. En segundo lugar, resulta especialmente atractivo el que este aprendizaje sea fruto, "emerja", de la interacción entre la estimulación lingüística y una red que posee unas limitaciones que, con el paso del tiempo, disminuyen progresivamente.

3.3. El desarrollo de las estrategias de pensamiento

En este apartado nos centraremos en los trabajos que Siegler y sus colaboradores han dedicado al análisis y descripción de las estrategias de pensamiento, especialmente al estudio del desarrollo de la solución de problemas aritméticos (Siegler, 1996; 2001; véase también, García Madruga, Moreno y Gutiérrez, 2002). El análisis de la conducta infantil de solución de problemas aritméticos sencillos pone de manifiesto de forma especialmente clara una de las conclusiones centrales de sus investigaciones: en la resolución de problemas cotidianos, los niños (y también los adultos) tienen a su disposición un conjunto de estrategias diversas y la variabilidad en el uso de las mismas (entre los sujetos y en un mismo sujeto en momentos diferentes) es la norma. No es correcto, por tanto, sostener que en cada momento del desarrollo exista una estrategia característica. El patrón evolutivo clásico por el que el desarrollo podría ser descrito como un proceso simple de cambio de la estrategia 1 a la 2, de la 2 a la 3, de la 3 a la 4, etc., es por tanto incorrecto.

Analicemos, siguiendo a Siegler (2001), la diversidad y el desarrollo de las estrategias que muestran los niños en la tarea de adición o suma. En la tabla 2 vemos las estrategias más usuales utilizadas por los niños a partir de los 4 años, cuando suman "3 + 5". La estrategia "sum" es la más usual entre los niños de esta edad y consiste en realizar la adición ayudándose de los dedos de las manos; en la estrategia "sum abreviada" el niño se puede ayudar también de los dedos, pero simplifica la operación al eliminar la presentación independiente de ambos sumandos (3 y 5 en nuestro ejemplo); en la estrategia "min" los niños realizan la adición a partir del sumando mayor (5 en nuestro ejemplo), comenzando por ese número o bien por el siguiente y ayudándose, a veces, de los dedos. La estrategia de "descomposición" consiste en dividir el problema en dos o más problemas más sencillos, tal y como se muestra en la tabla. Además de estas estrategias que implican algún tipo de cálculo, algunos niños utilizan las estrategias que llamamos de recuperación o conjetura por la que dan una respuesta al problema a partir de su conocimiento previo, más o menos firmemente establecido y recordado.

Como ya avanzamos, lo importante es que la gran mayoría de los niños entre 4 y 7 años utilizan

Tabla 2
Estrategias de adición en los niños pequeños (a partir de los 4 años). Realizado a partir de Siegler (2001).

Estrategia	Uso típico de cada estrategia en la resolución de "3 + 5"
Sum	Levanta 3 dedos y dice "1, 2, 3"; levanta 5 dedos y dice "1, 2, 3, 4, 5"; cuenta todos los dedos y dice "1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8".
***Sum* abreviada**	Dice "1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8" y, quizás, simultáneamente levanta un dedo cada vez que cuenta.
Min	Dice "5, 6, 7, 8" o "6, 7, 8" y, quizás, simultáneamente levanta un dedo cada vez que cuenta por encima de 5.
Recuperación	Dice una respuesta y la explica diciendo "ya la sabía".
Conjetura	Dice una respuesta y la explica diciendo "Supongo, imagino o creo".
Descomposición	Dice "3 + 5 es como 3 + 3 = 6, +2, luego es 8".

al menos tres de estas estrategias en la resolución de problemas aditivos sencillos y, además, un tercio de los sujetos utiliza una estrategia diferente cuando les volvemos a presentar el mismo problema una semana después (Siegler, 2001). Al tener a su disposición múltiples estrategias son capaces de resolver de forma más eficaz los diversos tipos de problemas a los que tienen que enfrentarse.

Siegler y Lemaitre (1995) han postulado la existencia de al menos cuatro cambios diferentes con la edad respecto al desarrollo de las estrategias aritméticas. En primer lugar, existe un cambio que implica el descubrimiento de nuevas estrategias; por ejemplo, la mayor parte de los niños descubren la estrategia 'min' en el curso del primer año de la enseñanza primaria. Un segundo cambio se refiere a la distribución relativa de las diversas estrategias; así, los niños más pequeños utilizan la estrategia 'sum' que tiende a descender con la edad; el uso de la estrategia 'min' aumenta al principio, con la llegada a la escuela, para decrecer posteriormente y ser sustituida por la estrategia de recuperación con el aumento de conocimientos de los años escolares. Un tercer cambio se refiere al incremento en la eficacia del uso de las estrategias: con el paso de la edad los niños son más rápidos y precisos en la puesta en funcionamiento de las diversas estrategias. Un último cambio se refiere al carácter adaptativo de la selección que hacen entre las diversas estrategias para resolver un problema: con el incremento de su conocimiento y experiencia con problemas aritméticos, los niños escogen cada vez más frecuentemente aquella estrategia que se adapta mejor a cada problema.

Como vemos, la perspectiva sobre el desarrollo del pensamiento que proporcionan los trabajos de Siegler y sus colaboradores sobre las estrategias infantiles está bastante alejada de las primeras concepciones del enfoque cognitivo. El desarrollo ya no puede ser descrito como una secuencia de estadios como defienden la teoría de Piaget y algunas de las teorías neopiagetianas. Tampoco como la adquisición de reglas en un sistema computacional de reglas de producción, como el propio Siegler, junto con Klahr, propuso como alternativa en la tarea piagetiana de la balanza (Klahr y Siegler, 1978). Por el contrario, el proceso de adquisición y desarrollo de las estrategias descrito es un proceso complejo, en el

que los cambios se producen a la vez en las diversas estrategias y los avances son fruto de la experiencia con muy diversos tipos de problemas a los cuales se adapta la conducta de los niños. No es posible, por tanto, mantener la representación tradicional del desarrollo como una serie de estadios, niveles o escalones, cada uno montado sobre el anterior como en una escalera. La representación que tenemos actualmente del desarrollo se acerca más a la de un conjunto de olas que se solapan y que se transforman con el paso del tiempo, como adecuadamente supo describir Case (1998; véase la figura 4).

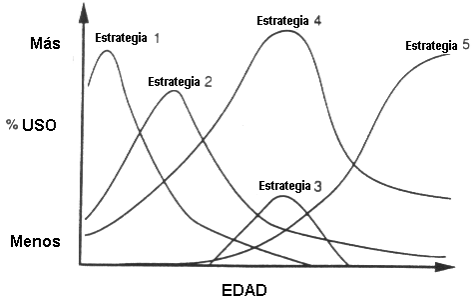

Figura 4. *Representación del desarrollo estratégico (tomado de Case, 1998)*

4. A modo de conclusión: la explicación del desarrollo cognitivo

Nuestro recorrido hasta ahora nos ha llevado a tener una visión cada vez más compleja del desarrollo cognitivo. Para tratar de dar cuenta de esta complejidad y proporcionar alguna explicación al enigma básico sobre el desarrollo de la cognición humana con el que comenzamos nuestro trabajo resulta conveniente utilizar dos conceptos, estrechamente interrelacionados, que constituyen el armazón básico de las disciplinas evolutivas; nos referimos a los conceptos de cambio y estructura.

El cambio se refiere al estudio de la génesis y transformación de las conductas y procesos mentales de los individuos a lo largo del tiempo; es decir, constituye la perspectiva diacrónica. El análisis de las características específicas de los procesos de cambio cognitivo plantea el problema básico de la existencia o no de continuidad y/o discontinuidad. La continuidad implica o bien constancia en determinados rasgos o caracteres, o bien un tipo de cambios aditivos, cuantitativos; por otra parte, la discontinuidad supone necesariamente la aparición o emergencia de rasgos o características nuevas en el desarrollo, es decir, la existencia de transformaciones, de cambios cualitativos.

A este respecto, la concepción piagetiana, así como las posiciones neopiagetianas más actuales, parten de la existencia de cambios estructurales y cualitativos a través de sucesivos estadios. Por el contrario, los enfoques computacionales han propuesto una visión radicalmente diferente del desarrollo y de los cambios que subyacen a la conducta de los sujetos que niega la existencia de cambios cualitativos y estadios en el desarrollo. En algunos casos, como vimos en el enfoque de los principios sobre la adquisición de la noción de objeto o en las teorías de corte chomskiano sobre la adquisición de la gramática, lo que se resalta es el carácter innato de las capacidades cognitivas humanas; en otros, sin negar la influencia de los componentes innatos, se pone el acento en la importancia de los procesos de memoria, y los conocimientos y estrategias que utiliza el sujeto. Esta última concepción, es probablemente la compartida por la mayoría de los investigadores y puede ser caracterizada a partir de las palabras de Klahr (1980) quien sostiene que "los niños parecen tener déficits en conocimientos anteriores de hechos, procedimientos y estrategias, en el control de la atención y en la utilización de los procesos de memoria". En esta línea, el incremento con la edad en la memoria operativa, debido a cambios en la capacidad de almacenamiento y, especialmente, a la eficacia en la realización de los procesos cognitivos, se ha convertido en la variable clave en la explicación de las diferencias evolutivas (Case, 1985; Pascual-Leone, 1980).

Con respecto a los mecanismos de explicación del cambio, la principal aportación que ha sido realizada en las últimas décadas es, sin

duda, la proporcionada por las simulaciones conexionistas del desarrollo y, más recientemente, por enfoques complejos cercanos basados en los sistemas evolutivos dinámicos (Smith y Thelen, 2003; Spencer, Thomas y McClelland, 2009; véase también Gutiérrez, Luque y García Madruga, 2002) Los trabajos de un conjunto importante de investigadores utilizando modelos de redes neuronales han permitido "repensar" el innatismo y poner de manifiesto cómo muchos de los rasgos más característicos de la conducta cognitiva "emergen" del funcionamiento de determinadas redes neuronales enfrentadas a situaciones estimulares adecuadas (Elman y otros, 1996). De hecho, el enfoque conexionista proporciona los mecanismos específicos que permiten sostener sobre bases sólidas y precisas las concepciones constructivistas en psicología. Tanto el constructivismo de origen Piagetiano como el Vygotskiano han encontrado un importante aliado en las posibilidades explicativas que aportan las redes conexionistas (véase Cobos, 2005).

En cuanto al concepto de estructura, entendemos por ésta la organización de las conductas y procesos cognitivos del sujeto en un momento temporal determinado; es decir, constituye la perspectiva sincrónica, atemporal, en el estudio del desarrollo cognitivo. En el análisis de la estructura de la cognición se plantea el problema clave del grado de unidad entre las conductas y procesos intelectuales en un momento determinado del desarrollo, o en otras palabras, la existencia o no de homogeneidad-estabilidad y/o heterogeneidad-variación en la cognición humana.

Existen concepciones, como las que sostienen un modularismo masivo, que niegan la existencia de homogeneidad alguna en el desarrollo y, por tanto, la posibilidad siquiera de hablar de estadios generales del desarrollo. Para estas concepciones, el sistema cognitivo humano estaría formado por un conjunto de procesos cognitivos locales, modulares, de naturaleza innata, e independientes unos de otros, es decir encapsulados. Estas concepciones, tan de moda en la ciencia cognitiva (véase, por ejemplo, Pinker, 1997), niegan la existencia de procesos centrales, no modulares, yendo más allá de lo que Fodor y Chomsky han sostenido.

La modularidad masiva resulta en nuestra opinión incorrecta (García Madruga, 2003). En primer lugar, es incorrecta porque no hay evidencia neurológica que la confirme (véase, Karmiloff-Smith, Scerif y Ansari, 2003) y, sobre todo, porque la evidencia psicológica en muy diferentes campos, como la comprensión de textos o el pensamiento, ha mostrado la naturaleza profundamente interactiva del procesamiento. Desde el punto de vista del desarrollo, como Flavell sostenía hace más de tres décadas (1982), es necesario dar cuenta tanto de la homogeneidad como de la heterogeneidad en el desarrollo; asimismo, como la investigación ha puesto de manifiesto y los modelos conexionistas confirman, existen mecanismos básicos de aprendizaje y desarrollo aplicables en diferentes dominios cognitivos. Además, tanto en su propuesta original sobre la modularidad de la mente (1983), como en su revisión del 2000, Fodor advierte que junto a los procesos locales de tipo modular, existen necesariamente también procesos globales no modulares. Estos procesos centrales, entre los que estarían algunos de los más relevantes de la cognición humana, como la memoria, el pensamiento o la emoción, estarían caracterizados por un funcionamiento basado en el intercambio de información, es decir, no encapsulado; y no estarían orientados y restringidos de forma innata, sino que serían fruto de adquisiciones y aprendizajes largos y complejos.

Quizás merezca la pena terminar este trabajo con una cita de Fodor que introduce un necesario toque de humildad en nuestro conocimiento sobre la cognición, y que encabeza su crítica a las concepciones de la modularidad masiva:

"El engreimiento en la ciencia cognitiva es algo que tiene que ser especialmente evitado ya que no sólo es inapropiado, sino también incorrecto...lo que nuestra ciencia cognitiva ha descubierto acerca de la mente consiste, principalmente, en que no sabemos cómo funciona" (Fodor, 2000, p. 100, traducción propia).

Referencias

Baillargeon. R. (1987). Object permanence in 3.5 and 4.5 month-old infants. Developmental Psychology, 23, 655-664.

Bower, T. G. R (1979). El desarrollo del niño pequeño. Madrid: Debate.

Case, R. (1985). Intellectual Development: Birth to Adulthood.. New York: Academic Press. Trad. cast. El desarrollo intelectual. Barcelona: Paidós, 1989.

Case, R. (1998). The Development of Conceptual Structures. En D. Kuhn y R. Siegler (Eds.), Handbook of Child Development, Vol. 2: Cognition, Perception and Language. NuevaYork: Wiley and Sons.

Chomsky, N. (1980). Rules and Representations. N.York: Columbia University Press. Versión castellana, Reglas y representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

Cobos, P. L. (2005). Conexionismo y Cognición. Madrid: Pirámide.

Donald, M. (1991). Origins of Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Elman, J.L. (1993). Learning and development in neural networks: The importance of starting small. Cognition, 48, 71-99.

Elman, J.L. (1999). The Emergence of Language: A Conspiracy Theory. In B. MacWhinney (ed.), The Emergence of Language. Mahwah, N.J.: LEA.

Elman, J. L., Bates, E.A., Johnson, M.H., Karmiloff-Smith; A., Parisi, D., y Plunkett, K. (1996). Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development. Cambridge; MA: MIT press.

Flavell, J. H. (1982). On cognitive development. Child Development, 53, 1-10.

Fodor, J. (1972). Some reflections on L. S. Vygotsky's "Thought and Language". Cognition, 1, 83-95.

Fodor, J. (1983). The Modularity of Mind. Cambridge, Mass: Bradford Books, MIT Press. Versión española en Morata, 1986.

Fodor, J. (2000). The mind doesn't work that way. Cambridge, Mass: Bradford Books, MIT Press.

Ferguson, C,J., San Miguel, C., Kilburn, J.C., & Sánchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32, 401-414. doi:10.1177/0734-016807311712

García Madruga, J. A. (1991). Desarrollo y conocimiento. Madrid: Siglo XXI.

García Madruga, J. A. (1992). Introducción a la edición española. En Rumelhart, D.E., McClelland, J.L. y el grupo PDP, Introducción al procesamiento distribuido en paralelo. Madrid: Alianza.

García-Madruga, J. A. (2003). La modularidad de la mente veinte años después: desarrollo cognitivo y razonamiento. Anuario de Psicología, 34 (4), 522-529.

García Madruga, J. A. y Carriedo, N. (2002). La adquisición del lenguaje. Desarrollo del léxico y la gramática. En J.A. García Madruga, F. Gutiérrez y N. Carriedo (eds.), Psicología Evolutiva II. Desarrollo Cognitivo y Lingüístico. Vol. 1. Madrid: UNED, pp. 287-321.

García Madruga, J. A., Carriedo, N y Gutiérrez, F. (2002). El desarrollo cognitivo en la primera infancia: la inteligencia sensoriomotriz, la imitación y el concepto de objeto. En J.A. García Madruga, F. Gutiérrez y N. Carriedo (eds.), Psicología Evolutiva II. Desarrollo Cognitivo y Lingüístico. Vol. 1. Madrid: UNED, pp. 217-248.

García Madruga, J. A. y Delval, J. (eds.) (2010). Psicología del Desarrollo I. Madrid: UNED

García Madruga, J. A., Carriedo, N y Gutiérrez, F. (eds.) (2002). Psicología Evolutiva II. Desarrollo Cognitivo y Lingüístico. Vol. 1. Madrid: UNED

García Madruga, J. A., Moreno, S. y Gutiérrez, F. (2002). El desarrollo de la solución de problemas y el razoamiento. En F. Gutiérrez, J.A. García Madruga, y N. Carriedo (eds.), Psicología Evolutiva II. Desarrollo Cognitivo y Lingüístico. Vol. 2. Madrid: UNED, pp. 167-199.

Gopnik, A., Meltzoff, A. y Kuhl, P. (1999). The Scientist in the Crib. Minds, Brains and How Children Learn. New York: William Morrow and Company.

Gutiérrez, F., Luque. J.L. y García Madruga. J. A. (2002). Los enfoques dinámicos. El conexionismo y los sistemas evolutivos dinámicos. En F. Gutiérrez, J.A. García Madruga, F. y N. Carriedo (eds.), Psicología Evolutiva II. Desarrollo Cognitivo y Lingüístico. Vol. 2. Madrid: UNED, pp. 167-199.

Haith, M.M. y Benson, J.B. (1998). Information Processing. In D. Kuhn y R. Siegler (Eds.), Handbook of Child Development, Vol. 2: Cognition, Perception and Language. Nueva York: Wiley and Sons.

Hess, E. (1973). Imprinting. Nueva York: Litton Educational Publishing. Traducción española, Improntación. México: Trillas, 1977.

Johnson, M. H. (1998). The Neural Basis of Cognitive Development. En D. Kuhn y R. Siegler (Eds.), Handbook of Child Development, Vol. 2: Cognition, Perception and Language. Nueva York: Wiley and Sons.

Karmiloff-Smith (1992). Beyond modularity. Cambridge, Mass.: MIT Press. Traducción española, Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza, 1994.

Karmiloff-Smith, A. Scerif, G. y Ansari, D. (2003). Double Dissociations in Developmental Disorders? Theoretically Misconceived, Empirically Dubious. Cortex, 39, 161-163.

Klahr. D. (1980). Information-Processing models of intellectual development. En R. H. Kluwe y H. Spada. (Eds.), Developmental Models of Thinking. London: Academic Press. Trad. cast. en M. Carretero y J. A. García Madruga. (Eds.) (1984). Lecturas de psicología del pensamiento. Madrid: Alianza Psicología.

Klahr. D. (1989). Information-Processing Approaches. In R. Vasta (Ed.), Annals of Child Development, vol. 6 (pp. 133-185). Greenwich, CT: JAI Press.

Klahr, D. y Siegler, R.S. (1978). The representation of children's knowledge. En H.W. Reese y L.P. Lipsitt (eds.), Advances in child development and behavior. Vol. 12. Nueva York: Academic Press.

Lenneberg, E.H. (1967). Biological Foundations of Language. Nueva York: Wiley. Versión española en Alianza Editorial, Madrid, 1975.

Moreno Ríos, S. (2005). Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje. Madrid: Biblioteca Nueva.

Munakata, Y, McClelland, J.L., Johnson, M.H. y Siegler, R. (1997). Rethinking infant knowledge: Toward an adaptive process account of sucesses and failures in object permanence tasks. Psychological Review, 104 (4), 686-713.

Munakata, Y. (2001). Task Dependency in Infant Behavior: Toward an Understanding of the Process Underlying Cognitive Development. In F. Lacerda, C. von Hofsten y Mikael Heiman (eds.), Emerging Cognitive Abilities in Early Infancy. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Nelson, K. (1996). Language in Cognitive Development. The Emergence of Mediated Mind. Cambridge. U.K: Cambridge University Press.

Newport, E.L. (1990). Maturational Constraints on Language Learning. Cognitive Science, 14, 11-28.

Pascual-Leone, J. (1980). Constructive problems for constructive theories: the current relevance of Piaget's work and a critique of information-processing simulation psychology. En R. H. Kluwe y H. Spada (Eds.) Developmental Models of Thinking London: Academic Press. Traducción castellana en M. Carretero & J. A. García Madruga (Eds.) (1984). Lecturas de psicología del pensamiento. Madrid: Alianza Psicología.

Piaget, J. (1936). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Neuchâtel-Paris: Delachaux and Niestlé. Traducción española, El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid: Aguilar, 1969.

Piaget, J. (1937). La construction du réel chez

l'enfant. Neuchâtel-Paris: Delachaux and Niestlé. Traducción española, El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid: Aguilar, 1969.

Piaget, J. (1937). La construction du réel chez l'enfant. Neuchâtel-Paris: Delachaux and Niestlé. Traducción española, La construcción de lo real en el niño. Buenos Aires: Proteo.

Piatelli-Palmerini, M. (ed.) (1979). Language and learning: the debate between Chomsky and Piaget. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Pinker, S. (1997) How the mind works. N. York: Norton.

Riviére, A. (1991). Objetos con mente. Madrid: Alianza.

Rumelhart, D. E. y McClelland, J. L. y the PDP research group (1986). Parallel distributed processing. Vol. I. Cambridge, MA: MIT Press. Versión española reducida dirigida por Juan A. García Madruga, en Rumelhart, D.E., McClelland, J.L. y el grupo PDP (1992). Introducción al procesamiento distribuido en paralelo. Madrid: Alianza.

Siegler, R.S. (1996). Emerging minds: The process of change in children's thinking. New York: Oxford University Press.

Siegler, R.S. (2001). Children Discoveries and Brain Damaged Patients' Rediscoveries. En J. L McClelland y R. S. Siegler, Mechanisms of Cognitive Development. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Smith, L. B., & Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. Trends in Cognitive Sciences, 7, 343-348.

Spelke, E. (1994). Initial knowledge: Six suggestions. Cognition, 50, 431-446

Spencer, J. P., Thomas, M. S. C. & McClelland, J. L. (2009). Toward a unified theory of development: Connectionism and dynamic systems theory reconsidered. London, England: Oxford University Press.

ISSN 1669-2438
ISSN-electrónico 2469-2050

Revista de Psicología. Año 2018. Vol. 14, Nº 27, pp. 25-55

Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Estructura, contenido y propiedades psicométricas

Inventory of Learning Conceptions and Experiences at university level. Structure, content and psychometric properties

Morchio, I. L. *
Difabio de Anglat, H. **

Resumen

El INCEAPU -*Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad*- (Morchio, 2007, 2014) es un cuestionario semi-estructurado para recopilar información sobre el aprendizaje en estudiantes universitarios. En él se pregunta qué piensa el alumno cuando dice aprender (Concepciones), cómo pone en obra el proceso (Experiencias) y cuál es su estimación subjetiva respecto de la mayor o menor facilidad para aprender contenidos propios de la carrera que cursa (Autopercepción de competencia para aprender). El objetivo de este artículo es, primero, presentar el instrumento en sus características distintivas, bases teóricas, objetivos y contenido; luego, analizar sus propiedades psicométricas en dos instancias: 1°) validación inter-jueces (10 expertos) a través del análisis de concordancia de Kendall y 2°) análisis factorial exploratorio y ponderación de la confiabilidad de los factores según resultados obtenidos en 642 alumnos de cinco carreras, dos universidades y dos tramos (inicial/final). Se halla que en los expertos prima la valoración positiva y que han aplicado similares estándares al asignar rangos a los indicadores. En el análisis factorial, la solución en 12 factores aparece como la más ajustada para la muestra en estudio, ya que la mayoría de los indicadores (el 95%) se agrupa con cargas satisfactorias en sus respectivos factores; además, los factores muestran consistencia interna adecuada según los valores de alpha de Cronbach. Los datos de validez de contenido y de constructo lo constituyen en un recurso pertinente para contribuir a un aprendizaje autorregulado y a una Orientación Educativa preventiva.

Palabras clave: aprendizaje; estudiante universitario; inventario; propiedades psicométricas.

* Dra. en Educación, Proyectos Bienales de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado (2007-2018), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
** Dra. en Ciencias de la Educación, Centro de Investigaciones Cuyo, CONICET, y Proyectos Bienales de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado (2011-2018), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
Fecha de recepción: 04 de octubre de 2017 - Fecha de aceptación: 29 de diciembre de 2017

Abstract

The INCEAPU -Inventory of Learning Conceptions and Experiences at University Level- (Morchio, 2007, 2014) is a semi-structured questionnaire to gather information about learning from university students. It inquires what students have in mind when they think about learning (Conceptions), how they put the process into action (Experiences) and which is their subjective estimate regarding the degree of easiness or difficulty when learning the contents in their courses of studies (Self-perception of competence to learn). The aim of this article is, first, to introduce the tool and present its distinctive characteristics, theoretical bases, objectives and content, and secondly, to analyze its psychometric properties in two instances: 1) inter-judge validation (10 experts) through Kendall's concordance analysis and 2) exploratory factor analysis and weighting of factor reliability according to results obtained in 642 students of five courses of studies, two universities and two stages (initial / final). It is found that in the experts the positive valuation prevails and that they have applied similar standards when assigning ranges to the indicators. In the factorial analysis, the solution in 12 factors is the most adjusted one for the sample under study, since most of the indicators (95%) are grouped with satisfactory loads in their respective factors; in addition, the factors show adequate internal consistency according to Cronbach's alpha values. The content and construct validity data make the INCEAPU a relevant resource to contribute to self-regulated learning and preventive Educational Orientation.

Key words: learning; university students; inventory; psychometric properties.

1. Introducción

El aprendizaje en la universidad es un tema relevante para el estudiante –que avanza en la carrera, que construye su competencia profesional, que forma una autoimagen de sí mismo, entre otros aspectos–; para el *profesor,* cuya propuesta didáctica adquiere sentido en la medida en que contribuye al proceso del aprendiz; para las *instituciones* –que observan con preocupación porcentajes elevados de retraso y deserción–; para la *sociedad* toda, que se enriquece con el aporte de egresados universitarios preparados para mantenerse actualizados en términos del "aprendizaje a lo largo de la vida" (Pozo et al., 2009).

A fin de aportar a la mejora de los aprendizajes, se construyó el INCEAPU –Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad–(1)(Morchio,2009, 2014, 2015). Este cuestionario semi-estructurado de autoinforme –que se incluye en Anexo 1–, permite recabar datos sobre el *aprendizaje,* entendido en una aproximación holística y constituido en objeto de estudio.

El propósito de este artículo es describir el INCEAPU en sus características distintivas, bases teóricas, objetivos y contenido; luego, informar sobre resultados del análisis de sus propiedades psicométricas (validez y confiabilidad) y, finalmente, discutir su potencial aporte al desarrollo de la autorregulación por parte del estudiante y a la mediación pedagógica estratégica por parte del docente.

El empleo del verbo "aprender" advierte que el fenómeno se aborda desde una perspectiva *dinámica* –aprender en funcionamiento–, *vivida* –según informan los protagonistas directos– y *situada -"porque el alumno aprende las estrategias en su aplicación a situaciones reales"* (Difabio de Anglat, 2000, p. 12) que, en este caso, son una carrera, una institución y un tramo de la trayectoria formativa.

Es un instrumento multidimensional en tanto plantea el aprendizaje en el cruce de elementos intrapsicológicos (pensamientos, emociones y comportamiento), inter-psicológicos (relación con pares y con profesores) y del ámbito académico (explicación del profesor, bibliografía, clima en la facultad), condicionados por factores que inciden en la ejecución de la tarea (salud, tener que trabajar

y/o llevar adelante una familia en simultáneo al estudio, entre otros).

En concreto indaga sobre: qué piensa el estudiante cuando dice "aprender" –Concepciones–, cómo pone en obra el aprender –Experiencias– y qué imagen tiene de sí mismo según su facilidad para aprender –Autopercepción de competencia para aprender–.

A través de los resultados que se obtienen, se visibilizan elementos que favorecen u obstaculizan el desarrollo del proyecto universitario personal.

El instrumento se construyó en 2007 (Morchio, dir. 2009). Posteriormente, en función de la experiencia de sucesivas aplicaciones entre 2007 y 2015, de la validación mediante el juicio de expertos y del análisis factorial exploratorio (N = 642), se realizaron ajustes en algunos ítems hasta llegar a la versión 2017, que se incluye en el presente artículo.

2. Bases teóricas

El análisis de los factores que gravitan sobre el desempeño académico en la universidad –especialmente, respecto del aprendizaje–, ha sido motivo de numerosos estudios realizados desde diferentes ángulos y disciplinas. Por nuestra parte nos posicionamos en el campo de la Psicología Educacional, con un enfoque sustentado en desarrollos cognitivos y humanísticos.

A partir del relevamiento de investigaciones teóricas y empíricas en torno de la retención y la deserción universitaria (2)en Latinoamérica, Durán-Aponte y Pujol (2013) reconocen tres grandes modelos teórico-explicativos: psicoeducativo –que prioriza variables de tipo personal-psicológico–, sociológico –centrado en variables de índole contextual– e integrador, que explica el fenómeno en el cruce de variables de diferente tipo.

El INCEAPU es un instrumento apropiado para estudios integradores porque abarca un abanico de aspectos representativos del aprendizaje en tanto fenómeno complejo, que supone factores intrapersonales, interpersonales y del entorno, que se condicionan mutualmente de modo que, lo que sucede en cada uno de ellos, repercute en el conjunto.

El marco lo constituyen las teorías de autorregulación del aprendizaje –ARA– (Pintrich, 1995, 2002; Vermunt, 1998, 2005; Vermunt y Verloop, 1999; Zimmerman, 1998, 2008 –entre muchos otros–) y el supuesto de base es que quien aprende tiene la capacidad de darse cuenta de qué piensa, qué hace, qué siente en la experiencia de aprender, como así también de modificar su conducta en función de la percepción sobre sí mismo, sobre la situación en que se encuentra y sobre la relación entre ambas.

La ARA –en tanto "organización deliberada de actividades cognitivas, conductuales y ambientales que conducen al éxito en el aprendizaje" (Hernández Barrios y Camargo Uribe, 2017 p. 147)– es un constructo vigente en la investigación y práctica psicoeducativa. Su relevancia radica en que constituye una de las mejores variables predictoras del rendimiento académico (Gutiérrez-Braojos et al., 2014; Hernández Barrios y Camargo Uribe, 2017).

Por su parte, Panadero y Alonso Tapia (2014) caracterizan y comparan siete perspectivas teóricas en el campo de autorregulación educativa: condicionamiento operante, fenomenológica, procesamiento de la información, teoría sociocognitiva, de la volición, vygotskiana y constructivista. En nuestro recorrido, se retoman elementos de cuatro de ellas, a la vez que recuperamos trabajos tempranos de relevancia (por ejemplo, en personalidad, los aportes de Nuttin y Fierro). La teoría fenomenológica subtiende todo el análisis y, en particular, sustenta el abordaje de la auto-percepción; el procesamiento de la información está presente en las tres fases (entrada, elaboración y salida) del proceso de aprendizaje; la teoría sociocognitiva hace su aporte a la auto-observación, a la experiencia vicaria y al análisis de los componentes ambientales; por último, la constructivista explica la formación de esquemas cognoscitivos y la metacognición de estrategias, condiciones y factores del aprender.

Al respecto, el autoconocimiento y la metacognición –que, junto con el volver recursivamente sobre el pensamiento, abarcan el conocimiento referido a tareas y estrategias–, son componentes sustanciales para el aprendizaje autorregulado (Difabio de Anglat, 2000; Flavell, 1979; Lanz, 2006; Mayor, Suengas y González Márquez, 1993; Pintrich, 2002; Vermunt, 2005). Los tres ejes que organizan la dinámica metacognitiva –la toma de conciencia, el control y la autopoiesis (Mayor et al., 1993)– presuponen la necesidad de que el estudiante se evalúe en su proceder actual como aprendiz y se haga responsable de la regulación de sus cogniciones, afectos y acciones con sentido autoconstuctivo, con la mirada puesta en sus metas y energizada por la motivación.

3. Objetivos del Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU)

En la caracterización del INCEAPU –uno de los propósitos de este artículo–, es necesario hacer referencia al objetivo general del instrumento: detectar aspectos que manifiestan el aprender en sus factores protectores y en sus riesgos, en tanto claves para contribuir al aprendizaje autorregulado.

Desde esta perspectiva, la ARA se ubica como un horizonte hacia el que se "deben" encaminar los pasos, pero quien camina, necesita de puntos de referencia que lo orienten.

Con el propósito de reunir información que haga su aporte en tal sentido, los objetivos específicos del instrumento son:

- Reconocer, desde la perspectiva del estudiante, aspectos que resultan funcionales y disfuncionales para aprender en la universidad.
- Identificar elementos que condicionan el aprender y que suelen pasar inadvertidos.
- Puntualizar aspectos relevantes para llevar a la práctica el aprender a aprender a partir de la toma de conciencia y la autorregulación.
- Construir un conocimiento de base empírica sobre los aspectos en estudio.

4. Contenido: variables, dimensiones y subdimensiones

En este apartado, primero, se presentan las variables, dimensiones y subdimensiones que operacionalizan el aprender; luego, se explicita su conceptualización y la forma en que se plantean en el inventario.

4.1 Estructura

En la siguiente tabla, se detalla su estructura y contenido: *(ver Tabla 1 - pags. 30-31)*

El instrumento incluye tres ítems abiertos, uno con opciones cerradas y cinco con opciones semi-cerradas.

El modo de responder se pauta en la consigna de cada ítem. En los ítems 1 y 2 se solicita escribir palabras y en el ítem 3, producir un texto. En el ítem 4 se ofrecen opciones cerradas. En el 6, se solicita elegir una alternativa en una escala Likert de cinco puntos (desde "completamente verdadero" a "completamente falso"). En los ítems 5, 7, 8 y 9 se seleccionan opciones de un listado y se puede incorporar, en el espacio previsto para Otros, elementos que proceden de la vivencia personal y que no están contemplados en las alternativas enunciadas.

4.2 Precisiones conceptuales y forma de abordaje

4.2.1. Concepciones de aprender

Lo que el alumno entiende por aprender –en este caso en el ámbito de la universidad– actúa como teoría implícita y organizador de su obrar. Esto se traduce en acciones diferentes según que el estudiante interprete la tarea por realizar desde una concepción directa –establece una causalidad lineal entre el contenido de aprendizaje y los resultados que se obtienen–, interpretativa –tiene en cuenta la actividad mental como instancia

mediacional entre las condiciones y los resultados– o constructiva –hace referencia a dichos procesos, pero asignándoles una función transformadora y crítica (Martínez Fernández, 2007; Pozo, Monereo y Castelló, 2007; Pozo et al., 2009; Säljö, 1979)–.

En el INCEAPU esta dimensión se resuelve en 3 ítems que responden a una aproximación fenomenográfica (González-Ugalde, 2014; Marton, 1981; Säljö, 1979). Los dos primeros solicitan un comportamiento que podría considerarse más sencillo –escribir palabras asociadas con aprender (ítems 1 y 2)–, mientras que el tercero requiere mayor elaboración –expresar en un párrafo en qué consiste aprender (ítem 3)–.

4.2.2. Autopercepción de competencia para aprender

El estudiante tiene una imagen propia como aprendiz, en función de la estimación de su mayor o menor facilidad para aprender. Conlleva una evaluación de sí mismo –factores personales–, en el contexto de la carrera que cursa –factores relativos a la tarea–, que se apoya en experiencias directas y vicarias e impacta sobre los pensamientos, las emociones, la motivación y el esfuerzo que invierte en las actividades.

Esta variable –de elaboración propia (Morchio, 2009)– muestra diferencias entre quienes consideran que aprenden fácilmente/con dificultad y permite reconocer actuaciones que resultan funcionales/disfuncionales desde la perspectiva del aprendiz. De este modo, adquieren valor no solo los errores y elementos obstaculizadores, sino también las fortalezas y elementos facilitadores.

El ítem 4 del INCEAPU pregunta al estudiante si se considera una persona que: a) aprende fácilmente, b) aprende con alguna dificultad, c) le cuesta aprender. En nuestros estudios se dicotomizó esta variable; esto es, en la práctica, se conservó la primera categoría y se integraron las otras dos, quedando definidos dos segmentos: aprendo fácilmente y aprendo con dificultad.

4.2.3. Experiencias

Esta variable incluye 7 dimensiones que plantean situaciones cotidianas en la trayectoria académica: 1) indicadores de aprendizaje efectivo, 2) procesos, 3) estrategias, 4) factores facilitadores/obstaculizadores, 5) condiciones académicas que favorecen el aprender, 6) atribuciones causales y 7) características de personalidad(3). Cada una de ellas se ha operativizado mediante enunciados en los que el estudiante puede reconocer sus modos de pensar, sentir y actuar.

4.2.3.1. Indicadores de aprendizaje efectivo

El alumno que estudia y se prepara para un examen, organiza su conducta –en forma más o menos consciente– de acuerdo con lo que cree que debe lograr para mostrarse a sí mismo y mostrar al profesor como "testimonio" de que aprendió.

Quien anticipa que la meta de aprendizaje es "recordar y exponer" el tema tal como lo presenta el texto, procederá en forma diferente de quien piensa que aprendió cuando es capaz de ejemplificar, proponer ideas innovadoras y adoptar una postura crítica frente a lo expuesto.

El acuerdo o desacuerdo entre lo que el alumno y el profesor entienden como manifestación de aprendizaje efectivo puede dar lugar a "congruencia y fricción entre aprendizaje y enseñanza" (Vermunt y Verloop, 1999). Volviendo al ejemplo anterior, quizás un estudiante se esfuerce por recordar el tema lo más fielmente posible –según la bibliografía–, pero en el examen se le pide tomar distancia, identificar fortalezas y puntos débiles de un argumento, discutir alcances y límites de su aplicación, etc., situaciones que lo toman desprevenido –para las que no se preparó– y no todos los estudiantes pueden dar el paso sin haberlo practicado con anterioridad.

En el ítem 5 se pregunta al estudiante: *¿Cuándo sentís que has aprendido realmente algo?*

Tabla 1
Variables, dimensiones y subdimensiones del INCEAPU

VARIABLES	DIMENSIONES	Subdimensiones	Items	Formato	Nº de enunciados
Concepciones			Nº 1 y Nº 2	Escribir palabras asociadas con aprender y seleccionar las tres más representativas	
			Nº 3	Escribir en un párrafo qué es aprender	
Autopercepción de competencia para aprender			Nº 4	Pregunta cerrada categórica	3 opciones
Experiencias	Indicadores de aprendizaje efectivo		Nº 5	Pregunta mixta	15 enunciados y opción "otros"
	Procesos de aprendizaje		Nº 6	Escala Likert	12 enunciados
		Concentración			3 enunciados
		Lectura			1 enunciado
		Comprensión			2 enunciados
		Elaboración			3 enunciados
		Retención y Recuperación			2 enunciados
		Expresión			1 enunciado
	Estrategias de aprendizaje		Nº 6	Escala Likert	14 enunciados
		Planificar tiempos			2 enunciados
		Consultar y preguntar			3 enunciados
		Tomar apuntes			1 enunciado
		Ordenar el material			1 enunciado

(continúa en pag. 31)

(viene de pag. 30)

		Analizar				2 enunciados
		Sintetizar				2 enunciados
		Verbalizar lo aprendido				2 enunciados
		Repasar				1 enunciado
	Factores facilitadores /obstaculizadores		Nº 6	Escala Likert		24 enunciados
		Obligaciones familiares				2 enunciados
		Obligaciones laborales				1 enunciado
		Salud				2 enunciados
		Lugar de estudio				1 enunciado
		Nervios				1 enunciado
		Tiempo				2 enunciados
		Material				1 enunciado
		Formación de base				1 enunciado
		Relación con los compañeros				2 enunciados
		Ayuda de los profesores				1 enunciado
		Motivación				4 enunciados
		Adaptación a la Facultad				2 enunciado2
		Dificultad de la tarea				2 enunciados
		Esfuerzo				1 enunciado
		Suerte				1 enunciado
	Condiciones académicas que favorecen aprender		Nº 7	Pregunta mixta		11 condiciones
	Atribuciones causales	Experiencia vicaria	Nº 8	Pregunta mixta		21 enunciados
	Características de personalidad		Nº 9	Pregunta mixta		25 enunciados

Las 15 opciones que se ofrecen tienen relación con el sistema de categorías de Säljö (1979), sintetizado en el de Pozo y Scheuer (1999) –al que hicimos referencia en Concepciones–. Se incluyen aseveraciones representativas de una concepción directa ("Puedo repetir casi textualmente lo que dice la bibliografía o el profesor"), interpretativa ("Puedo relacionar con temas de otras materias") y constructiva ("Puedo plantear ideas innovadoras o creativas vinculadas con el tema").

4.2.3.2. Procesos

Esta dimensión se apoya en conceptualizaciones de Beltrán Llera, de Vermunt y Verloop y de Pintrich. El primero define los procesos como eventos que tienen lugar entre la entrada de la información y el logro (o no) de los resultados esperados (Beltrán Llera, 1998); en la práctica, refiere a las "macro-actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender como, por ejemplo, atención, comprensión, adquisición, reproducción o transfer (...)" (Beltrán Llera, 2003, p. 56). Vermunt y Verloop (1999) los conceptualizan como actividades cognitivas destinadas a procesar un contenido de aprendizaje. Pintrich (1995), por su parte, señala que representan el trabajo interno del aprendiz y que remiten a las habilidades de procesamiento.

Procesos y estrategias se vinculan estrechamente y a veces se solapan; no obstante, en los primeros prevalece el procesamiento (cognitivo) y en las segundas, la regulación (metacognitivo). En este sentido, Beltrán Llera denomina "estrategias cognitivas" a las actividades que el estudiante utiliza para el procesamiento de la materia y que conducen directamente a los resultados de aprendizaje –entendiendo estos resultados en términos de cambios en el conocimiento base del estudiante– y las distingue de las estrategias autorreguladoras, que son metacognitivas y se orientan a optimizar la organización, el "almacenamiento" y la recuperación del contenido de aprendizaje.

En el INCEAPU, procesos se circunscribe al plano cognitivo, y en los 12 indicadores se pueden reconocer procederes vinculados con las tres fases básicas de procesamiento de la información –entrada, elaboración y salida– (Zimmerman, 2002).

El inventario indaga sobre: Concentración ("Me concentro por períodos muy breves"), Lectura ("Tengo que leer varias veces para comprender"), Comprensión ("En los exámenes, me cuesta entender lo que me preguntan"), Elaboración ("Me cuesta distinguir las ideas principales"), Retención y Recuperación ("Me cuesta retener y recordar lo que estudio") y Expresión ("Me cuesta expresar lo que he estudiado").

4.2.3.3. Estrategias

Las estrategias se traducen en diferentes maneras de realizar los procesos. Se inscriben en la ARA respecto de las actividades que realiza el estudiante para planificar, controlar y ajustar su conducta durante la ejecución de la tarea (Zimmerman, 2011). Son "procedimientos, operaciones y actividades dirigidos a hacer más efectivo el procesamiento de un texto, el aprendizaje, el pensamiento, etc." (Mayor et al., 1993, p. 68).

Se vinculan con las características del aprendiz, sus metas, su formación de base, el material de aprendizaje, el contexto de enseñanza y de evaluación y se encaminan a alcanzar los objetivos de aprendizaje y desempeño. Sustentan la toma de decisiones acordes con las características y exigencias de cada situación, lo que les asigna un carácter intencional que conlleva un plan de acción (Boza Carreño y Toscano Cruz, 2012; Foerst et al., 2017; Monereo y Pozo, 2003).

El ítem 6 del inventario incluye 14 enunciados que indagan sobre las siguientes estrategias: Planificar los tiempos ("Planifico mis tiempos al empezar a preparar una materia"), Consultar y preguntar ("Pregunto cuando no entiendo"), Tomar apuntes ("Cuando estudio un

tema, tengo en cuenta los apuntes que tomé en clase), Ordenar el material ("Ordeno todo el material antes de comenzar a estudiar"), Analizar ("Mientras estudio voy destacando las ideas que creo más importantes") Sintetizar ("Hago sinópticos, esquemas, resúmenes mientras estudio"), Verbalizar lo aprendido ("Cuando termino de ver un tema, digo lo que recuerdo con mis palabras") y Repasar ("Cuando estudio una materia dedico los últimos dos o tres días a repasar").

4.2.3.4. Factores facilitadores/obstaculizadores en el estudiante

Las actividades académicas se enmarcan en el todo de la realidad de sus actores, motivo por el cual en el INCEAPU se tuvo en cuenta la incidencia de factores que condicionan la puesta en práctica del aprender según la experiencia de quien responde. Están representados condicionantes personales, del contexto físico, social y académico.

Algunos de los 24 enunciados representativos de los factores que incluye el ítem 6 son: Salud ("Mis problemas de salud dificultan mi estudio"), Lugar de estudio ("No tengo un lugar adecuado para estudiar"), Obligaciones familiares ("Me tengo que encargar de varias tareas en mi casa") y laborales ("Mi trabajo no me deja tiempo para el estudio"), Motivación ("Me imagino en el futuro ejerciendo esta profesión"), Relación con los compañeros ("Tengo un grupo de compañeros que me ayuda"), Adaptación al ámbito de la facultad ("Me siento incómodo en esta facultad"), Ayuda de los profesores ("Los profesores me ayudan cuando manifiesto una dificultad").

4.2.3.5. Condiciones académicas que "ayudan a aprender"

En consonancia con la comprensión del aprender desde una perspectiva funcional y situada, se asignó un lugar en el INCEAPU a las condiciones académicas que el alumno advierte que facilitan su desempeño como aprendiz.

Esta dimensión se diferencia de la anterior en que aquí la atención se centra en elementos del ambiente académico, lo que implica tener presente que, si bien el aprender es un proceso interno, el propósito de la enseñanza y de la trayectoria formativa en la universidad, es mediarlo.

En la consigna 7 se pregunta: ¿Qué es lo que más te ayuda a aprender en la universidad? Quien responde marca tres de la lista de 11 opciones que se ofrecen, entre las que se encuentran, por ejemplo, "La explicación del profesor", "La lectura de bibliografía".

4.2.3.6. Atribuciones causales

Las explicaciones que un individuo se da a sí mismo y a los demás de los éxitos y fracasos –suyos y de otras personas–, inciden tanto en la motivación como sobre la conducta. En realidad, no son los hechos en sí –los resultados o las causas que los originan–, sino la interpretación que se hace de ellos, lo que condiciona el esfuerzo, la persistencia, las metas y las expectativas frente a situaciones futuras semejantes.

En el INCEAPU, se pregunta: ¿A qué se deben las "dificultades" que tienen "los alumnos universitarios" para aprender?, construcción que si bien abarca a quien responde, amplía la mirada a sus pares. Hacemos notar que preferimos hablar de dificultad y facilidad en lugar de éxito y fracaso.

En la definición de indicadores se tuvo en cuenta el sistema de categorías de Weiner (1979, 1985), que es retomado por Corral de Zurita (2003), Aguilar-Rivera (2016), entre muchos otros. Desde este enfoque, las atribuciones causales en tanto factores explicativos, pueden ser: internas o externas (según que se originen en el sujeto o en sucesos externos a él), estables o inestables (según la persistencia) y controlables o incontrolables (de acuerdo con el control que posee el sujeto para cambiar sus efectos).

El INCEAPU, junto con las atribuciones más conocidas –capacidad y esfuerzo (condiciones personales), suerte y dificultad de la tarea (condiciones del entorno)–, incluye opciones

en las que se encuentran representados motivos del estudiante, del material y ambientales, ligados con la "realidad" académica; entre ellos, tiempo, nervios, ayuda recibida.

Entre los 21 indicadores que operativizan esta dimensión (ítem 8), se encuentran: Dificultad de la tarea ("El material de estudio es muy complejo y difícil"), Capacidad ("Dificultad para comprender bien lo que leen"), Tiempo ("Poco tiempo para la preparación de los exámenes finales por la estructura del calendario académico), Actitud del profesor ("Falta de comprensión por parte de los profesores…"), Actitud del alumno ("Actitud pesimista del estudiante"), Acceso al material ("Dificultad para reunir el material que se debe estudiar…").

Algunos elementos se reiteran en el ítem 6 y en el 8, pero en diferentes planos: en el 6, quien responde lo hace en función de su comportamiento como aprendiz (experiencia directa); en el 8, lo hace pensando no solo en sí mismo, sino también en sus compañeros (experiencia vicaria). Por ejemplo, respecto de familia y trabajo, en el ítem 6, "Me tengo que encargar de varias tareas en mi casa", "Mi trabajo no me deja tiempo para el estudio"; en el ítem 8, "Falta de comprensión por parte de los profesores de otras obligaciones del alumno (laborales, familiares, etc.)"; respecto de contenido de aprendizaje, en el ítem 6, "Lo que hay que estudiar me resulta difícil" y en el ítem 8, "El material de estudio es muy complejo y difícil"; respecto de profesores, en el ítem 6, "Los profesores creen que no estudio lo suficiente" y en el ítem 8, "Los profesores tienen en general un concepto negativo del alumno/a".

4.2.3.7. Características de personalidad

Desde un abordaje psicoeducativo se recuperan las características que el mismo estudiante señala como representativas de su forma de pensar, de actuar y de sentir en el rol de aprendiz. Las entendemos como cualidades diferenciales y relativamente estables en la conducta de un sujeto activo –no solo reactivo– (Fierro, 1998, 2000), en el mundo y en interacción continua con él (Nuttin, 1968).

El INCEAPU las ubica como una de las dimensiones de la variable Experiencias, considerando que quien aprende reconoce rasgos que lo identifican, en la experiencia consigo mismo y con su entorno. Estos rasgos mantienen cierta flexibilidad, puesto que –en función de nuevos aprendizajes, del control intencional del propio comportamiento, del desempeño de distintos roles, del logro o no de metas– cabe prever que se afianzarán algunos y se modificarán otros, pero sin que el individuo deje de ser él mismo.

Se presentan en una nueva forma de aproximación –respecto de los instrumentos conocidos– formalizada en una lista de control elaborada ad hoc. Las características se expresan en un lenguaje fácil de comprender y se vinculan con situaciones que la mayoría de los estudiantes tiene oportunidad de protagonizar en su trayectoria académica. Se trata de una estimación subjetiva que expresa cómo el alumno se ve a sí mismo en el plano consciente.

La consigna del ítem 9 es: A continuación te presentamos algunas características. Te pedimos que las leas con atención y que marques con una cruz las cinco que mejor describen a tu persona. También puedes agregar Otras al final. Se presentan 25 enunciados y quien responde selecciona los que mejor lo describen; por ejemplo: "Soy optimista, tengo una visión positiva de la vida", "Generalmente, siento que no voy a ser capaz de hacer las cosas bien".

5. Experiencia de aplicación

El desarrollo del INCEAPU se inscribe en investigaciones sobre Aprendizaje en Educación Superior, que se han formalizado –en forma ininterrumpida– entre 2007 y 2017, a través de Proyectos bienales aprobados y financiados por la SeCTyP de la UNCuyo. La versión original se incluyó en el Informe Final del Proyecto Aprender en la universidad: concepciones, procesos, estrategias y factores implicados. Análisis desde la perspectiva del alumno y del profesor (Morchio, dir., 2009) y una primera validación se presentó en

la XIV Reunión Nacional y III Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento (González, Morchio y Difabio de Anglat, 2013).

Entre 2007 y 2015 se administró como instrumento de recolección de datos en cuatro cohortes de estudiantes (Morchio dir., 2007-2009, 2009-2011, 2011-2013, 2013-2015), en las que se mantuvieron estables las variables, dimensiones y subdimensiones, las carreras en estudio, las instituciones y las pautas para el procesamiento de la información reunida a través de esta prueba. En las siguientes tablas, se expone el detalle de las muestras (cfr. Tablas 2 y 3).

En su distribución por segmento (aprende fácilmente/aprende con dificultad) y por tramo (inicial/final), los resultados son (cfr. Figura 1).

Como se advierte, las muestras resultan adecuadamente homogéneas por segmento y por tramo; por ello, las diferencias no alcanzan significatividad estadística, un índice superior a 1,96 en la prueba de diferencia de proporciones (por segmento: z = 1,77; por tramo: z = 0,40).

Metodología

A fin de determinar las propiedades del INCEAPU, se implementan dos instancias: 1°) validación inter-jueces y 2°) análisis factorial y ponderación de la confiabilidad de los factores.

Para la primera, se seleccionan diez expertos de reconocida trayectoria en el ámbito de la investigación psicoeducativa, dado que Hyrkäs et al. (2003) manifiestan que dicho número brinda una estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento. También otras escalas se validan mediante diez jueces; por ejemplo, el ACRA. Escalas de Estrategias de Aprendizaje (Román Sánchez y Gallego Rico, 2001).

Luego del contacto vía correo electrónico a fin de preguntarles sobre su disponibilidad de tiempo, se comparte un documento en Google Drive en el que efectúan la tarea solicitada; por ejemplo, respecto de la primera variable –Concepciones– se pregunta: "¿En qué medida crees que los 3 indicadores de esta variable permiten indagar sobre lo que el estudiante entiende por aprender desde una aproximación fenomenográfica y en el ámbito de la universidad? En la siguiente tabla, indica la valoración que asignas a cada indicador" (en cada dimensión, la tabla correspondiente presenta las siguientes opciones: nada, un poco, aceptable, bastante y totalmente).

Para ponderar el consenso entre los evaluadores, se aplica el coeficiente de concordancia W de Kendall, el que es particularmente útil cuando se les solicita a los expertos asignarle rangos a los indicadores (en nuestro caso de 0 –nada– a 4 –totalmente–).

En segundo lugar, se realiza un análisis factorial exploratorio con todos los indicadores cerrados (de los ítems 6, 7, 8 y 9) mediante el método de Componentes Principales y de Rotación oblicua Promax (Thompson, 2002) puesto que estudios previos con el INCEAPU (González, Morchio y

Tabla 2
Participantes según cohorte, tramo y universidad (N = 642)

Período	Cohorte	Tramo	Nº total de casos	Universidad
2007-2009	1º	Inicial	150 (100%)	UNCuyo 120 (80%) - UFRJ 30 (20%)
2009-2011	2º	Inicial	176 (100%)	UNCuyo 116 (66%) - UFRJ 60 (34%)
2011-2013	3º	Final	175 (100%)	UNCuyo 115 (66%) - UFRJ 60 (34%)
2013-2015	4º	Final	141 (100%)	UNCuyo 94 (67%) - UFRJ 47 (33%)

Tabla 3
Participantes según cohorte y carrera (N = 642)

Cohorte	Ciencias de la Educación	Trabajo Social	Ciencias Políticas	Medicina	Pedagogía	Total por cohorte	Total por tramo
1º	30 20%	30 20%	30 20%	30 20%	30 20%	150	326
2º	30 17%	30 17%	26 15%	30 17%	60 34%	176	
3º	30 17%	30 17%	30 17%	25 14%	60 34%	175	316
4º	21 15%	30 21%	21 15%	22 16%	47 33%	141	

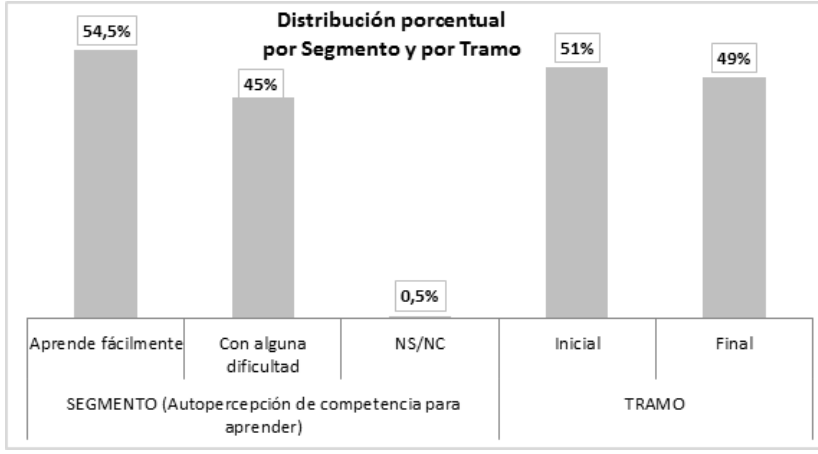

Figura 1. *Distribución porcentual de las cuatro cohortes por segmento y por tramo.*

Difabio de Anglat, 2013; Morchio et al., 2015) muestran que los factores, por lo general, se intercorrelacionan moderadamente.

Se decidió retener los indicadores con una saturación factorial superior a 0,30 en un solo factor; si uno saturaba por encima de 0,30 en dos, se lo consideró en el factor de saturación mayor. Finalmente, se calcula la confiabilidad de cada factor mediante el Alpha de Cronbach, estadístico preferido por la investigación científica en tanto requiere una sola administración del instrumento. Todas las pruebas estadísticas se efectuaron con el programa SPSS en su versión 22.0.

Resultados

1. Validación inter-jueces

En primer lugar, se presenta una tabla de síntesis de las elecciones de los jueces (cfr. Tabla 4), indicando en cada variable y subvariable del INCEAPU la frecuencia de elecciones por categoría según la escala de respuesta (desde nada

a totalmente) y el porcentaje en el caso de las frecuencias mayores:

Nada solo aparece en dos de las 1300 elecciones que realizan los jueces: atribuciones causales a "Mala suerte" y a "Los profesores tienen en general un concepto negativo del alumno/a".

Un poco se halla en doce respuestas: en Procesos de aprendizaje, "Me cuesta retener y recordar lo que estudio", "Me cuesta seguir las clases expositivas" y "Me resulta casi imposible quedarme más de una hora sentado/a estudiando" (en el caso de los dos últimos se sugiere su reformulación para centrarlos en dificultades de atención –ej.: "Me cuesta mantener mi atención durante las clases expositivas"–); atribuciones a la "Mala suerte", a la "Falta de comprensión por parte de los profesores de otras obligaciones del alumno (laborales, familiares, etc.)", a "Los profesores tienen en general un concepto negativo del alumno", a "El trato de los profesores inhibe a los alumnos" y a "Falta de apoyos técnicos específicos"(4); en Características de personalidad, "Soy muy sensible, todo lo que sucede dentro mío o a mi alrededor me afecta" y "No soy de hacerme muchos problemas por las cuestiones de todos los días" (con dos elecciones).

Respecto de la categoría aceptable los porcentajes más altos (7% en ambos casos) se verifican en Indicadores de aprendizaje efectivo y en Características de personalidad, con cuatro elecciones en el caso de "Puedo repetir casi textualmente lo que dice la bibliografía o el profesor" y tres en "Saco buenas notas"; en

Tabla 4
Frecuencia de elecciones de los jueces

Variables	**Nada**	**Un poco**		**Aceptable**		**Bastante**		**Totalmente**		**Total**
Concepciones (3 indicadores)	0	0		3		10	33%	17	66%	30
Autopercepción (1 indicador)	0	0		2	20%	4	40%	4	40%	10
Indicadores de aprendizaje efectivo (16 indicadores)	0	1		11	7%	27	17%	121	76%	160
Procesos de aprendizaje (12 indicadores)	0	3		1		23	19%	93	77%	120
Estrategias de aprendizaje (14 indicadores)	0	0		3		30	21%	107	76%	140
Factores que facilitan/ obstaculizan el aprender (24 indicadores)	0	0		10		51	21%	179	75%	240
Condiciones académicas que favorecen el aprender (12 indicadores)	0	0		5		25	21%	90	75%	120
Atribuciones causales sobre la dificultad para aprender (22 indicadores)	2	5		5		41	19%	166	75%	220
Características de personalidad (26 indicadores)	0	3		19	7%	40	15%	198	76%	260
Total	2	12	1%	57	4%	247	19%	971	75%	1300

cambio, en Características de personalidad se trata de valoraciones dispares y solo uno ("Cuando algo me sale mal no puedo sacármelo de la cabeza por mucho tiempo") aparece en más de un caso (en dos expertos). Otro resultado de interés es que en las demás variables el máximo de elecciones aceptables en un indicador también es dos, en los siguientes casos: "Escribe palabras asociadas con aprender" (Concepciones), "Cuando preparo un examen, los imprevistos hacen que no me alcance el tiempo" (Factores que facilitan/obstaculizan el aprender) y "Formación pre-profesional" (Condiciones académicas que favorecen el aprender).

El resto de las valoraciones se distribuye entre bastante y totalmente, siendo esta última significativamente mayor ($p < .01$) en las siguientes variables: Indicadores de aprendizaje efectivo ($z = 7,19$), Procesos de aprendizaje ($z = 6,26$), Estrategias de aprendizaje ($z = 6,47$), Factores que facilitan/obstaculizan el aprender ($z = 8,23$), Condiciones académicas que favorecen el aprender ($z = 5,78$), Atribuciones causales sobre la dificultad para aprender ($z = 8,01$) y Características de personalidad ($z = 9,52$).

En segundo lugar, se aplica el coeficiente de concordancia W de Kendall (cfr. Tabla 5). Como es de esperar por la descripción previa de los resultados, en cada dimensión obtenemos una buena medida de acuerdo, según muestran los siguientes índices:

El coeficiente de concordancia de Kendall puede entenderse como una correlación, que en este caso oscila entre valores moderados y altos (en un rango de 0,52 a 0,78). Se concluye, por ende, que todos los valores de la W parecen indicar que hay consenso entre los jueces en el proceso de asignación de los rangos a los indicadores (Siegel y Castellan, 1995); por otra parte, exceptuando el ítem Concepciones, los coeficientes alcanzan significatividad estadística.

Dado que la segunda dimensión (Autopercepción de competencia para aprender) se conforma de un solo indicador, no es posible aplicar el coeficiente de concordancia. Entonces, recurrimos al criterio normativo de Voutilainen y Liukkonen (1995, citados en Hyrkäs et al., 2003): si un 80% de los expertos (cfr. Tabla 4) concuerdan en la validez del indicador (como es el caso), este puede ser incorporado al instrumento.

Tabla 5
Coeficiente de concordancia de Kendall

Variables	Coeficiente W	P=	Significación
Concepciones	0,516	0.106	Moderado
Autopercepción	--------	------	--------
Indicadores de aprendizaje efectivo	0,645	0.000	Bueno
Procesos de aprendizaje	0,720	0.000	Bueno
Estrategias de aprendizaje	0,609	0.000	Bueno
Factores que facilitan/obstaculizan el aprender	0,559	0.000	Moderado
Condiciones académicas que favorecen el aprender	0,607	0.000	Bueno
Atribuciones causales sobre la dificultad para aprender	0,676	0.000	Bueno
Características de personalidad	0,778	0.000	Bueno

Mediante el análisis cualitativo de los comentarios que incluyeron los expertos, se identificaron algunos nuevos indicadores que han sido agregados en la versión 2017 del instrumento: "Me resulta difícil comprender el vocabulario de los textos que leo" y "Me cuesta adaptarme al ritmo de la universidad [ítem 6]; "Tecnologías digitales (aulas virtuales, búsquedas en internet, consultas en línea a pares y/o profesores)" [ítem 7]. Por otra parte, los dos expertos que ponderan aceptable el ítem 4 (Autopercepción de competencia para aprender) proponen solicitar una explicación de las razones de la categoría que el estudiante elige: "solicitar que explicite en qué consiste la dificultad autopercibida" e "incluir el pedido de una justificación de la respuesta dada. Por ejemplo, si marcó que aprende fácilmente, por qué considera que es así".

Finalmente, un experto sugiere circunscribir un enunciado del ítem 9 (Características de personalidad): A "Me considerado bastante inteligente", agregar "para estudiar esta carrera".

2. Análisis factorial

En el análisis factorial exploratorio la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (0,84) y la prueba de esfericidad de Bartlett (X2 = 8933,409; p = 0,000) indican que es factible efectuar dicho análisis. Mediante el método de Componentes Principales se hallan 15 factores que explican el 60,2% de la varianza.

Dado que tres indicadores cargan individualmente en un factor, se eliminan del análisis. Ellos son: "Tomo cada tema por separado y estudio parte por parte" (Estrategias), "Tengo un grupo de compañeros que me ayuda" y "Me resulta mejor estudiar solo que en grupo" (los dos últimos de Factores que facilitan/obstaculizan el aprender). Luego, se obtiene una solución de 12 factores mediante rotación oblicua Promax, con una varianza explicada de 56,05%(5), porcentaje que se aproxima al mínimo del 60% considerado satisfactorio en las ciencias sociales (Hair et al., 2004).

En general, resultan altas las cargas entre los indicadores y el factor que los explica. Sin embargo, por un lado, algunos presentaron cargas comparativamente bajas (por ej.: N° 36 en el factor 1; N° 13 en el factor 3; N° 16 en el factor 6); por otro, aparecen ítems complejos (por ej.: el indicador N° 48 alcanza cargas superiores a 0,40 muy cercanas entre sí en dos factores).

A fin de facilitar la interpretación de los resultados, se presentan las tablas de las matrices de estructura resultado de la rotación (cfr. Tablas 6 a 9) en función de los factores que se corresponden con las dimensiones del instrumento en ese orden.

La dimensión Procesos se distribuye en dos factores.

En el primer factor, que denominaremos Procesamiento de la información y condiciones que inciden (10 indicadores), cargan 8 de los 12 enunciados sobre Procesos de aprendizaje y dos Atribuciones causales –dificultad de la tarea (indicador N° 47) y nervios (N° 26)–.

El segundo, Actitud frente a la tarea (5 indicadores), agrupa tres Procesos con dos de los Factores que facilitan/obstaculizan el aprender (indicadores N° 34 y N° 48).

La dimensión Estrategias se divide en tres factores.

El tercer factor retiene la denominación Estrategias (5 indicadores) en tanto remite a los indicadores propios de la variable; el cuarto, Interacción (compuesto por 4 indicadores), incluye tres enunciados de esta dimensión más una Atribución causal (N° 37: ayuda de los profesores); el quinto, Estudio, combina tres estrategias con dos Factores (N° 49: "El tiempo que le dedico al estudio es suficiente para aprobar", y N° 42: "Los profesores creen que no estudio lo suficiente"), el segundo con carga negativa.

En síntesis, como ya se señalara, solo un indicador de Estrategias ("Tomo cada tema por separado y estudio parte por parte") no carga en esta dimensión ni en otra; por ello, se eliminó en la versión 2017.

Los Factores que obstaculizan el aprender se distribuyen en cuatro factores.

Tabla 6
Matriz de estructura en Procesos del aprendizaje

	Factores	
	1º	2º
11. Me cuesta comprender lo que leo.*	0,71	
25. Tengo que leer varias veces para comprender.	0,68	
47. Lo que hay que estudiar me resulta difícil.	0,67	
6. Estudio, pero cuando rindo no recuerdo lo que estudié.	0,65	
40. Me cuesta retener y recordar lo que estudio.	0,65	
18. Me cuesta distinguir las ideas principales.	0,64	
21. En los exámenes, me cuesta entender lo que me preguntan.	0,57	
23. Me cuesta expresar lo que he estudiado.	0,57	
26. En el examen, los nervios me impiden pensar.	0,56	
36. Cuando resumo todo me parece importante.	0,40	
44. Me resulta casi imposible quedarme más de una hora sentado/a estudiando.		0,70
10. Me concentro por períodos muy breves.		0,69
34. Estudiar me aburre.		0,68
48. En los exámenes tengo mala suerte.		0,48
13. Estudio por resúmenes prestados para ir más rápido.		0,39

* El indicador N° 11 se reformula en la versión 2017 ("Me resulta difícil entender el vocabulario de los textos que leo").

Tabla 7
Matriz de estructura en Estrategias de aprendizaje

	Factores		
	3º	4º	5º
39. Planifico mis tiempos al empezar a preparar una materia.	0,75		
30. Hago sinópticos, esquemas, resúmenes mientras estudio.	0,65		
12. Ordeno todo el material antes de comenzar a estudiar.	0,61		
46. Mientras estudio voy destacando las ideas que creo más importantes.	0,60		
27. Cuando estudio una materia dedico los últimos dos o tres días a repasar.	0,54		
16. Repito varias veces lo que dice el libro o el apunte hasta que puedo recordarlo	0,39		
29. En clase participo, pregunto, opino.		0,81	
19. Pregunto cuando no entiendo.		0,77	
17. Cuando preparo una materia, voy a hablar con el profesor sobre mis dudas.		0,63	
37. Los profesores me ayudan cuando manifiesto una dificultad.		0,58	
15. Me expreso con facilidad en forma oral.*			0,68
49. El tiempo que le dedico al estudio es suficiente para aprobar.			0,62
45. Cuando estudio trato de encontrar relación entre los temas.			0,56
42. Los profesores creen que no estudio lo suficiente.			-0,49
22. Cuando estudio un tema, tengo en cuenta los apuntes que tomé en clase.			0,40

* El indicador N° 15 se reformula en la versión 2017 ("Cuando termino de ver un tema, digo lo que recuerdo con mis palabras").

Denominaremos a los factores sexto a octavo Primeros, Segundos y Terceros factores obstaculizadores (con 5 indicadores en un caso; los demás con 4). Al factor noveno, Motivación (4 indicadores), con dos cargas negativas.

En síntesis, como se afirmara, únicamente dos indicadores ("Tengo un grupo de compañeros que me ayuda" y "Me resulta mejor estudiar solo que en grupo") no cargan en estos factores ni en otros; el segundo quedó eliminado en la versión 2017.

Tabla 8
Matriz de estructura en Factores que obstaculizan el aprender

	Factores			
	6º	7º	8º	9º
32. Mi trabajo no me deja tiempo para el estudio.	0,73			
28. Me tengo que encargar de varias tareas en mi casa.	0,68			
7. Participo en tantas actividades (deportivas, artísticas, políticas, sociales,	0,60			
religiosas, etc.) que me queda poco tiempo para la Facultad.	0,43			
1. Atender a mi familia me lleva mucho tiempo.		0,63		
35. Me cuesta seguir las clases expositivas.		0,59		
33. En los exámenes piden temas que yo no sabía que entraban.		0,48		
31. No tengo base del secundario.		-0,44		
50. Me llevo bien con mis compañeros.			0,65	
2. Cuando preparo un examen, los imprevistos hacen que no me alcance el tiempo.			0,64	
5. No tengo un lugar adecuado para estudiar.			0,61	
8. Por distintas razones no puedo conseguir todo el material que hay que estudiar.			0,56	
9. Me siento sin energías, sin fuerzas.			0,44	
4. Mis problemas de salud dificultan mi estudio.				0,72
41. Dudo si esta carrera es la adecuada para mí.				-0,68
24. Me interesa el contenido de esta carrera.				-0,68
43. Me imagino en el futuro ejerciendo esta profesión.				0,65

La conformación de los restantes tres factores –Condiciones académicas que favorecen el aprender (3 indicadores), Atribuciones causales sobre la dificultad para aprender (5 indicadores) y Características de personalidad (también 5 indicadores)– equivale a la dimensionalización teórica (cfr. Tabla 9).

Tabla 9
Matriz de estructura de los restantes factores

	Factores		
	10º	11º	12º
7.2.Condición	0,83		
7.1.Condición	0,73		
7.3.Condición	0,71		
8.4.Atribuciones		0,85	
8.3.Atribuciones		0,84	
8.2.Atribuciones		0,74	
8.5.Atribuciones		0,63	
8.1.Atribuciones		0,48	
9.3.Personalidad			0,91
9.4.Personalidad			0,89
9.2.Personalidad			0,87
9.5.Personalidad			0,80
9.1.Personalidad			0,69

La matriz de correlaciones entre componentes (cfr. Anexo 2) muestra que conforman un conjunto relativamente constreñido de correlaciones moderadas-débiles y débiles, siendo la más alta (0,36) la que se verifica entre Procesamiento de la información y condiciones que inciden y Actitud frente a la tarea. De allí se puede inferir que todos los factores del INCEAPU son necesarios para una ponderación integral del aprender en la universidad.

Finalmente, se presentan los resultados de la confiabilidad de cada factor (cfr. Tabla 10).

Hemos destacado los dos índices por debajo del valor mínimo admisible (0,60) según la teoría psicométrica (por ej.: Aiken, 2003; Kerlinger y Lee, 2001; Robinson, Shaver y Wrightsman, 1991) para los instrumentos elaborados ad hoc. No obstante, existe consenso (cfr., por ejemplo, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) en señalar que el coeficiente de confiabilidad exigido difiere según el propósito de la aplicación del instrumento. En la toma de decisiones clínicas se recomiendan coeficientes mayores a 0,85; en cambio, en el contexto académico o en la investigación educativa, un valor bajo "puede ser aceptable si el instrumento

Tabla 10
Índices de confiabilidad por factor

	Alpha de Cronbach
1° factor: Procesamiento de la información y condiciones que inciden	0,83
2° factor: Actitud frente a la tarea	0,64
3° factor: Estrategias	0,65
4° factor: Interacción	0,66
5° factor: Estudio	0,56
6° factor: Primeros factores obstaculizadores	0,60
7° factor: Segundos factores obstaculizadores	0,50
8° factor: Terceros elementos obstaculizadores	0,64
9° factor: Motivación	0,64
10° factor: Condiciones académicas que favorecen el aprender	0,72
11° factor: Atribuciones causales sobre la dificultad para aprender	0,84
12° factor: Características de personalidad	0,89

de medición posee una validez alta" (Kerlinger y Lee, 2001, p. 601), como es el caso de estas variables ya que sus indicadores cargan con claridad en un factor.

En ambos factores con índices bajos (Estudio y Segundos factores obstaculizadores), estos se explican por la escasa variabilidad de las elecciones: en los cinco indicadores que conforman Estudio, el porcentaje acumulado de elecciones negativas oscila entre 6% (N° 45: "Cuando estudio trato de encontrar relación entre los temas") y 20% (N° 15: "Me expreso con facilidad en forma oral"); en los cuatro ítems de Segundos factores obstaculizadores, dicho porcentaje respecto de elecciones positivas oscila entre 2% (el reverso del ítem N° 50: "Me llevo bien con mis compañeros") y 22% (N° 31: "No tengo base del secundario").

En suma, los factores muestran confiabilidad aceptable en Estrategias de aprendizaje, Factores que obstaculizan el aprender y Condiciones académicas que lo favorecen; buena en Procesos de aprendizaje y Atribuciones causales; muy buena en Características de personalidad.

A modo de reflexiones finales

En el presente artículo se informa sobre el contenido, estructura y validación del Inventario de Concepciones y Experiencias de Aprender en la universidad (INCEAPU). La relevancia del último propósito del trabajo reside en que el juicio acerca del valor de un instrumento para una finalidad particular solo puede emitirse una vez determinadas sus cualidades psicométricas porque este conocimiento es necesario para que los datos que se obtengan puedan usarse de modo significativo.

La metodología consistió, en primer lugar, en someter el INCEAPU al juicio de 10 expertos, estrategia principal de la investigación psicoeducativa contemporánea para la estimación de la validez de contenido, la que mostró, por un lado, primacía de la valoración positiva (bastante y totalmente) y, por otro, coeficientes de Kendall de valores moderados o altos (en un rango de 0,52 a 0,78) en ocho de las nueve variables y el criterio normativo del 80% de concordancia (Voutilainen y Liukkonen, 1995, citados en Hyrkäs et al., 2003) respecto de la conformada por un solo indicador (Autopercepción de competencia para aprender). Se puede concluir que los jueces han aplicado los mismos estándares al asignar rangos a los indicadores (Siegel y Castellan, 1995).

En segundo lugar, en 642 estudiantes de cinco carreras y de dos universidades, se efectuó un análisis factorial exploratorio, empleando como método de extracción Componentes Principales con rotación oblicua Promax. La solución en 12 factores aparece como la más ajustada para la muestra en estudio, ya que la mayoría de los indicadores (el 95%) se agrupa con cargas satisfactorias (> 0,35) en sus respectivos factores. Se observó que dichas cargas variaron de 0,39 a 0,91, con una media de 0,64, lo que puede considerarse indicativo de buenos pesos factoriales. Además, salvo dos, los factores muestran consistencia interna adecuada en tanto alcanzan valores de alpha de Cronbach que significan confiabilidad aceptable (entre 0,60 y 0,72) en Actitud frente a la tarea, Estrategias de

aprendizaje, Factores que obstaculizan el aprender y Condiciones académicas que lo favorecen; buena (> 0,80) en Procesos vinculados con el procesamiento de la información y Atribuciones causales; muy buena (0,89) en Características de personalidad.

El INCEAPU, por otra parte, parece evidenciar dos características de importancia en el ámbito educativo. La primera es que resulta de ágil administración en tanto el alumno insume entre 30 y 40 minutos para completarlo. La segunda refiere a que es empático: en la experiencia de aplicación, los estudiantes expresan reconocerse en los enunciados propuestos, corroborando el acierto del instrumento de formalizarse en un lenguaje académico cotidiano y a través de situaciones que la mayoría de los alumnos ha vivenciado; al respecto, en ningún caso ha sido necesario aportar aclaraciones sobre el significado de las aseveraciones que incluye.

Por último, cabe destacar que su validez (reconocida por los expertos y computada estadísticamente) y confiabilidad pueden explicarse por su enfoque pluridimensional y exhaustivo en tanto abarca un espectro de dimensiones representativas del aprender en la universidad, respondiendo a una mirada sistémica. Ello sugiere su potencial operatividad para identificar elementos que inciden positiva/negativamente en el aprender, los que constituyen insumos para contribuir a la autorregulación del estudiante, a la acción tutorial y a la mediación docente. Esto es, procura distinguir lo que resulta funcional de lo que no lo es, a fin de que el alumno, volviendo sobre sus respuestas, se encamine hacia la agencia de su conducta como aprendiz.

De allí que –a la manera de los usos posibles que señalan Román Sánchez y Gallego Rico (2001) para el ACRA. Escalas de Estrategias de Aprendizaje– sus resultados se pueden emplear en encuentros de información/reflexión metacognitiva sobre las dimensiones que pondera el INCEAPU. En segundo lugar, es dable utilizarlo con propósitos diagnósticos de un estudiante o grupo. Finalmente, resulta potencialmente útil para la investigación psicoeducativa por la ya referida pertinencia y exhaustividad de las dimensiones que comprende, al tiempo que muestra economía en su extensión, parsimonia, objetividad suficiente (si, en su aplicación, se respetan las mismas instrucciones y condiciones para todos los participantes) y criterios operativos (cfr. Morchio et al., 2015) que facilitan la interpretación de los resultados. En este sentido, en los estudios realizados mediante el INCEAPU (Morchio, 2014; Morchio et al., 2015) se observan diferencias en el plano de las concepciones según carreras, se advierte cómo va cambiando el alumno en sus experiencias en distintos momentos de su trayectoria formativa (tramo inicial/final) y aparecen diferencias estadísticamente significativas entre quienes consideran que aprenden fácilmente y quienes creen que tienen dificultad para lograrlo.

En cuanto a las limitaciones del presente trabajo, en el plano de la validación un primer paso ha sido el análisis factorial exploratorio, acorde con la profundidad del estudio, que sugiere la conveniencia de intentar un análisis factorial confirmatorio mediante modelos de ecuaciones estructurales.

En cuanto a sus proyecciones, sería relevante relacionar los resultados en el INCEAPU con variables que la investigación contemporánea ha mostrado de peso en el desempeño académico en la universidad, tales como patrones o enfoques de aprendizaje (por ejemplo, Vermunt, 2005), motivación (Aguilar-Rivera, 2016; Boza Carreño y Toscano Cruz, 2012), perspectiva temporal (Gutiérrez-Braojos et al., 2014). Desde otro ángulo, interesa su asociación con el rendimiento efectivo, las características de la trayectoria académica y la permanencia en la carrera elegida.

Respecto de la variable que es original de este instrumento –autopercepción de competencia para aprender– es pertinente realizar nuevos análisis en aquellos aspectos en que, de acuerdo con los resultados disponibles, dicha variable muestra una potencialidad discriminativa funcional, como es el caso de las características de personalidad, dimensión poco explorada en el

marco de la ARA.

Como corolario, el INCEAPU permite sentar puntos de referencia claros y alcanzables que sirvan de base para promover en alumnos la toma de conciencia y el control de los procesos que realiza y en profesores y orientadores, una revisión de sus prácticas desde la perspectiva de quien aprende. En otras palabras, articula la meta de aprender en el nivel universitario con el estudiante que busca un camino para ponerlo en obra.

Notas

(1)- La sigla se compone a partir del título del siguiente modo: Inventario (IN) de concepciones (C) y experiencias (E) de aprender (AP) en la universidad (U).

(2)- Durán-Aponte y Pujol (2013) entienden por retención –prosecución o permanencia– la persistencia del estudiante en una carrera hasta egresar/lograr el título; y por deserción, el abandono prematuro de una carrera antes de alcanzar el título, habiendo transcurrido un tiempo suficiente como para descartar la posibilidad de que se reincorpore.

(3)- Es conveniente señalar que, si bien atribuciones causales y características de personalidad, podrían estar ubicadas en la variable Concepciones, por tratarse de representaciones mentales, en el INCEAPU se ubicaron en la variable Experiencias por la forma de abordarlas.

(4)- Este indicador se incorporó en la segunda, tercera y cuarta cohortes para recuperar la experiencia de la submuestra de estudiantes con discapacidad visual o auditiva que participaron en el estudio. En esta instancia de validación, por su tamaño reducido, dicha submuestra se desestima para el análisis.

(5)- La matriz completa (con todos los pesajes factoriales $\geqslant$ 0,30) se incluye en el Anexo 2, donde también se presenta la matriz de correlaciones entre componentes. Cabe señalar que los indicadores alcanzan comunalidades aceptables ($\geqslant$ 0,50), a excepción de once (el 18%): N° 1 –"Atender a mi familia…"– (h2 = 0,34), N° 4 –"Problemas de salud…"– (h2 = 0,45), N° 9 –"Me siento sin energías, …"– (h2 = 0,41), N° 13 –"Estudio por resúmenes prestados…"– (h2 = 0,41), N° 16 –"Repito varias veces…"– (h2 = 46), N° 22 –"Cuando estudio, tengo en cuenta los apuntes…"– (h2 = 0,44), N° 26 –"En el examen, los nervios…"– (h2 = 42), N° 28 –"Me tengo que encargar… en mi casa"– (h2 = 0,41), N° 33 –"En el examen, piden temas…"– (h2 = 0,45), N° 36 –"Cuando resumo…"– (h2 = 0,40) y N° 48 –"En los exámenes,… mala suerte"– (h2 = 0,41). No obstante, se retienen por razones teóricas en tanto supondría eliminar enunciados requeridos por el enfoque pluridimensional del aprender en la universidad que subtiende al INCEAPU.

Referencias

Aguilar-Rivera, M. del C. (2016). Perfil Motivacional de un grupo de estudiantes universitarios. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 15(28), 93-106. (http://www.redalyc.org/html/2431/243146560006/)

Aiken, L. (2003). Tests psicológicos y evaluación (11a ed.). México: Pearson Education.

Beltrán Llera, J. (1998). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje (2° reimpresión). Madrid: Síntesis.

Beltrán Llera, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. Revista de Educación, 332, 55-73.

Boza Carreño, A., y Toscano Cruz, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 16(1), 125-142. (http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART8.pdf)

Corral de Zurita, N. (2003). Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2003, Universidad Nacional del Nordeste (http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2003/comunicaciones/09-Educacion/D006.pdf)

Difabio de Anglat, H. (2000). Metacognición y aprendizaje significativo en el nivel universitario. Psico/Pedagógica, Psicología

y pedagogía de la persona, 4, 11-27.
Durán-Aponte, E. y Pujol, L., (2013). Retención y deserción en el nivel universitario: Revisión de variables personales y contextuales. Gestión universitaria, 6(1). (http://www.gestuniv.com.ar/gu_16/v6n1a2.htm)
Fierro, A. (comp.) (1998). Manual de Psicología de la personalidad. Barcelona: Paidós.
Fierro, A. (2000). Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. En: C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (comp.). Desarrollo psicológico y educación. II: Psicología de la Educación (pp. 175-182). Madrid: Alianza.
Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911.
Foerst, N.M., Klug, J., Jöstl, G., Spiel, C., & Schober, B. (2017). Knowledge vs. Action: Discrepancies in University Students' Knowledge about and Self-Reported Use of Self-Regulated Learning Strategies. Frontiers in Psychology, 8, 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01288
González, M., Morchio, I., y Difabio de Anglat, H. (2013). Escala de autopercepción de factores intervinientes en el aprender en la universidad. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, Suplemento (julio), 80-81.
González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 7(14), 141-158. (revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/download/11862/pdf)
Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón-Pérez, H., y Muñoz-Cantero, J. (2014). El efecto modulador de los patrones temporales sobre el logro en el aprendizaje autorregulado. Revista de Psicodidáctica, 19(2), 267-287. (http://www.redalyc.org/html/175/17531400002/)
Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (2004). Análisis Multivariante. Madrid: Pearson.
Hernández Barrios, A., y Camargo Uribe, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. Revista Latinoamericana de Psicología, 49, 146-160. (http://www.redalyc.org/pdf/805/80551191008.pdf)
Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. International Journal of Nursing Studies, 40(6), 619-625.
Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). Investigación del comportamiento (4ª ed.). México: McGraw Hill.
Lanz, M. Z. (comp.) (2006). El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos. Buenos Aires: Noveduc.
Martínez Fernández, J. R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología. Anales de Psicología, 23(1), 7-16. (http://revistas.um.es/analesps/article/view/23261)
Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. Instructional Science, 10, 177-200.
Mayor, J., Suengas, A. y González Márquez, J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis.
Monereo, C. y Pozo, J. (eds.). (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis.
Morchio, I. (dir.) et al. (2009). Aprender en la universidad. Representaciones, procesos, estrategias y factores implicados: análisis desde la perspectiva del alumno y del profesor. Informe final del proyecto Bienal 2007-2009.

Morchio, I. (dir). Proyectos bienales, avalados y financiados por la SeCTyP de la UNCuyo: 20007-2009, 2009-2011, 2011-2013, 2013-2015), códigos: 06/G443, 06/G524, 06/G602 y 06/G684, respectivamente (http://www.uncuyo.edu.ar/ciencia_tecnica_y_posgrado/catalogo-de-investigacion)

Morchio, I. (2007). Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU). Documento no publicado.

Morchio, I. (2014). Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU). Revista de Orientación Educacional, 28(53), 77-95. (http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/7)

Morchio, I. (coord.), Difabio de Anglat, H., González, G., González, M. L., Garzuzi, V., Diblasi, L., et al. (2015). Aprender a aprender como meta de la Educación Superior. Desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado. Buenos Aires: Teseo. (bdigital.uncu.edu.ar/.../libro-aprenderaaprender-comometaeducacionsuperior.pdf)

Morchio, I. (dir.), Difabio de Anglat, H., Garzuzi, V., González, G., González, M.L., Giorda, E., Astudillo, S. y Viggiani, A. (2016). Aproximación pluridimensional al aprender en la universidad. Hacia una gestión autorregulada del aprendizaje. Facultad de Filosofía y Letras. Proyecto 2016-2018, SeCTyP, UNCuyo, Código: 06/G746 (http://www.uncuyo.edu.ar/ciencia_tecnica_y_posgrado/catalogo_investigacion/)

Nuttin, J. (1968). La estructura de la personalidad. Buenos Aires: Kapelusz.

Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. Psicología Educativa, 20, 11-22. (http://pse.elsevier.es/es/teorias-autorregulacion-educativa-una-comparacion/articulo/S1135755X14000037/)

Pintrich, P. (1995). Understanding self-regulated learning. New Directions for Teaching and Learning, 63(3), 3-12.

Pintrich, P. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing. Theory into Practice, 41(4), 219-225. (https://career.ucsf.edu/sites/career.ucsf.edu/files/Pintrich%202002.pdf)

Pozo, J. I., Monereo, C. y Castelló, M. (2007). El uso estratégico del conocimiento. En: C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (eds.). Desarrollo psicológico y educación. II: Psicología de la Educación escolar (pp. 211-233). Madrid: Alianza.

Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Monereo, C, Castelló, M., Postigo, Y., et al. (2009). Psicología del aprendizaje universitario. Madrid: Morata.

Pozo, J. I. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En: J. I. Pozo, y C. Monereo (coords.). El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo (pp. 87-108). Madrid: Santillana.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E., y de la Cruz, M. (2009). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Graó.

Robinson, J. P., Shaver, P. R., y Wrightsman, L. S. (1991). Measures of Personality and Social Psychological Attitudes. San Diego: Academic Press.

Román Sánchez, J. M., y Gallego Rico, S. (2001). ACRA. Escalas de Estrategias de Aprendizaje (3° ed.). Madrid: TEA.

Säljö, R. (1979). Learning about learning. Higher Education, 8(4), 443-451.

Siegel, S., y Castellan, N. J. (1995). Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. México: Trillas.

Thompson, B. (2002). Exploratory and confirmatory factor analisis. Washington, DC: American Psychological Association.

Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. British Journal of Educational Psychology, 68(2), 149-171.

Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. Higher Education, 49(3), 205–234.

Vermunt, J., y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. Learning and Instruction, 9, 257-280.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, 71, 3-25.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92(4): 548–573. doi:10.1037/0033-295X.92.4.548.

Zimmerman, B. (1998). Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. Educational Psychologist, 33(2-3), 73-86.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory into Practice, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments and Future Prospects. American Educational Research Journal, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. En: B. J. Zimmerman, y D. H. Schunk (eds.). Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 49-64). New York: Routledge.

ANEXO 1

INVENTARIO DE CONCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DE APRENDER EN LA UNIVERSIDAD (INCEAPU)[1]

Ida Lucía Morchio

Carrera:	Universidad:	Fecha: / /
Año que cursa:	Año de ingreso a esta carrera:	Género: MASCULINO ☐ FEMENINO ☐ Edad:

Esta encuesta analiza los procesos y estrategias que emplean los alumnos universitarios para aprender. Con tu colaboración contribuirás a definir sus características. Te pedimos que leas detenidamente cada una de las consignas y que completes lo que indican. No existen respuestas correctas o incorrectas.

La información que suministres será confidencial y sólo se utilizará con fines estadísticos. El análisis de los datos será exclusivamente en compilaciones de conjunto. Muchas Gracias.

1. Escribe palabras asociadas con APRENDER. Trata de completar **TODOS** los casilleros.

2. Selecciona de ellas, las 3 palabras que consideras más estrechamente asociadas y escríbelas en los casilleros que siguen.

3. Explica en un párrafo qué es APRENDER para vos.

.....

.....

.....

.....

4. Crees que eres una persona que: (marca con una cruz)

Aprende fácilmente ☐ **Aprende con alguna dificultad** ☐ **Le cuesta aprender** ☐

¿Qué te lleva a pensar así?, menciona algún/os ejemplo/s

.....

.....

.....

[1] Esta versión del INCEAPU ha sido enriquecida en 2017 con los aportes que incorporaron los estudiantes en el apartado *Otros,* con las sugerencias resultantes de la validación de contenido a través del Juicio de Expertos y con resultados del análisis factorial (N = 642).

5. ¿**Cuándo sentís que has aprendido realmente algo**? Te pedimos que marques con una cruz 3 opciones y que agregues en ***Otros*** las que según tu experiencia habría que agregar.

☐ 1. Apruebo el examen.

☐ 2. Apruebo el requerimiento de la cátedra (examen, trabajos…).

☐ 3. Puedo expresar el contenido con mis propias palabras.

☐ 4. Puedo relacionar con otros temas del programa.

☐ 5. Puedo relacionar con temas de otras materias.

☐ 6. Puedo dar ejemplos.

☐ 7. Puedo repetir casi textualmente lo que dice la bibliografía o el profesor.

☐ 8. Saco buenas notas.

☐ 9. Puedo resolver situaciones problemáticas.

☐ 10. Puedo plantear ideas innovadoras o creativas vinculadas con el tema.

☐ 11. Puedo aplicar lo aprendido en diferentes situaciones (profesionales o cotidianas).

☐ 12. Puedo fundamentar lo que pienso.

☐ 13. Puedo debatir con otros sobre el tema.

☐ 14. Puedo explicar el tema a otras personas.

☐ 15. Puedo recordar lo que estudié a pesar del paso del tiempo.

Otros……

6. Te presentamos a continuación algunas oraciones. Te pedimos que las leas atentamente y marques una cruz debajo del número que mejor describa tu forma de **pensar, sentir o actuar** según la siguiente escala.

1. Completamente verdadero;

2. Generalmente verdadero;

3. A veces es verdadero y a veces falso;

4. Casi siempre falso;

5. Completamente falso.

	1	2	3	4	5
1. Atender a mi familia me lleva mucho tiempo.					
2. Cuando preparo un examen, los imprevistos hacen que no me alcance el tiempo.					
3. Tengo un grupo de compañeros que me ayuda.					
4. Mis problemas de salud dificultan mi estudio.					
5. No tengo un lugar adecuado para estudiar.					
6. Estudio, pero cuando rindo no recuerdo lo que estudié.					
7. Participo en tantas actividades (deportivas, artísticas, políticas, sociales, religiosas, etc.) que me queda poco tiempo para la Facultad.					

(continúa en pág. 51)

(viene de pág. 50)

8. Por distintas razones no puedo conseguir todo el material que hay que estudiar.					
9. Me siento sin energías, sin fuerzas.					
10. Me concentro por períodos muy breves.					
11. Me resulta difícil entender el vocabulario de los textos que leo.					
12. Ordeno todo el material antes de comenzar a estudiar.					
13. Estudio por resúmenes prestados para ir más rápido.					
14. Me siento incómodo/a en esta Facultad.					
15. Cuando termino de ver un tema, digo lo que recuerdo con mis palabras.					
16. Repito varias veces lo que dice el libro o el apunte hasta que puedo recordarlo.					
17. Cuando preparo una materia, voy a hablar con el profesor sobre mis dudas.					
18. Me cuesta distinguir las ideas principales.					
19. Pregunto cuando no entiendo.					
20. Mientras leo, voy destacando los diferentes aspectos del tema que trata el texto .					
21. En los exámenes, me cuesta entender lo que me preguntan.					
22. Cuando estudio un tema, tengo en cuenta los apuntes que tomé en clase.					
23. Me cuesta expresar lo que he estudiado.					
24. Me interesa el contenido de esta carrera.					
25. Tengo que leer varias veces para comprender.					
26. En el examen, los nervios me impiden pensar.					
27. Cuando estudio una materia, dedico los últimos dos o tres días a repasar.					
28. Me tengo que encargar de varias tareas en mi casa.					
29. En clase participo, pregunto, opino.					
30. Hago sinópticos, esquemas, resúmenes mientras estudio.					
31. No tengo base del secundario.					
32. Mi trabajo no me deja tiempo para el estudio.					
33. En los exámenes piden temas que yo no sabía que entraban.					
34. Estudiar me aburre.					
35. Me cuesta seguir las clases expositivas.					
36. Cuando resumo, todo me parece importante.					
37. Los profesores me ayudan cuando manifiesto una dificultad.					
38. Me cuesta adaptarme al ritmo de la universidad.					
39. Planifico mis tiempos al empezar a preparar una materia.					
40. Me cuesta retener y recordar lo que estudio.					
41. Dudo si esta carrera es la adecuada para mí.					
42. Los profesores creen que no estudio lo suficiente.					
43. Me imagino en el futuro ejerciendo esta profesión.					
44. Me resulta casi imposible quedarme más de una hora sentado/a estudiando.					
45. Cuando estudio trato de encontrar relación entre los temas.					
46. Mientras estudio voy destacando las ideas que creo más importantes.					
47. Lo que hay que estudiar me resulta difícil.					
48. En los exámenes tengo mala suerte.					
49. El tiempo que le dedico al estudio es suficiente para aprobar.					
50. Me llevo bien con mis compañeros.					

7. **¿Qué situaciones académicas son las que más te ayudan a aprender en la universidad?** Te pedimos que marques 3 opciones y que en ***Otros*** agregues los que sean importantes para vos y que no hemos mencionado.

- ☐ 1. Explicación del profesor
- ☐ 2. Lectura de bibliografía de la cátedra
- ☐ 3. Interacción con los compañeros
- ☐ 4. Trabajos prácticos
- ☐ 5. Actividades propias de la carrera. Aclarar cuáles……
- ☐ 6. Prácticas en lugares semejantes a los del futuro desempeño.
- ☐ 7. Búsqueda de información complementaria
- ☐ 8. Evaluaciones parciales
- ☐ 9. Material de estudio elaborado por la cátedra (guías de lectura, documentos de la materia, etc.)
- ☐ 10. Organización de la cátedra
- ☐ 11. Accesibilidad al material de estudio
- ☐ 12. Asistencia regular a clase
- ☐ 13. Forma de enseñar del profesor
- ☐ 14. Actitud activa y participativa del curso
- ☐ 15. Tutoría de compañeros avanzados
- ☐ 16. Consulta de dudas y diálogo con profesores
- ☐ 17. Tecnologías digitales y acceso a internet (plataforma, página web, interacción virtual con profesores y/o pares, etc.)

18. otros
……

8. Desde tu percepción: **¿a qué se deben las dificultades que tienen los alumnos universitarios para aprender**? Te pedimos que marques 5 opciones y que en ***Otros*** agregues las que son importantes para vos y no hemos mencionado.

- ☐ 1. Poco tiempo para la preparación de los exámenes finales por la estructura del calendario académico
- ☐ 2. Mala suerte
- ☐ 3. Falta de comprensión por parte de los profesores de otras obligaciones del alumno/a (laborales, familiares, etc.)
- ☐ 4. Dificultad para reunir el material que se debe estudiar (fotocopias, apuntes, etc.)
- ☐ 5. Los profesores tienen en general un concepto negativo del alumno/a
- ☐ 6. Falta de esfuerzo suficiente, de ganas de estudiar
- ☐ 7. El material de estudio es muy complejo y difícil
- ☐ 8. Mala previsión de los tiempos necesarios para estudiar por parte del alumno/a
- ☐ 9. Dificultad para dar ejemplos relacionados con los contenidos de las materias
- ☐ 10. No tienen un objetivo claro
- ☐ 11. Dificultad para comprender bien lo que leen
- ☐ 12. Falta de perseverancia en el estudio
- ☐ 13. Dificultad para organizar las ideas
- ☐ 14. Actitud pesimista del estudiante
- ☐ 15. Dificultad para recordar lo estudiado
- ☐ 16. No llevan las materias al día
- ☐ 17. No alcanzan a estudiar todos los temas
- ☐ 18. Dificultad de concentración durante lapsos prolongados
- ☐ 19. No entienden bien las preguntas de los exámenes o las consignas en los trabajos
- ☐ 20. El trato de los profesores inhibe a los alumnos
- ☐ 21. Dificultad para expresar en el examen lo que se estudió
- ☐ 22. Falta de apoyos técnicos específicos[2]
- ☐ 23. Poca concentración en el estudio por las tecnologías, por estar en las redes sociales
- ☐ 24. La forma de enseñar de los profesores
- ☐ 25. No cuentan con tiempo para estudiar

26. Otros……

9. A continuación te presentamos algunas **características**. Te pedimos que las leas con atención y que marques con una cruz las cinco **que mejor describen a tu persona**. También puedes agregar ***Otras*** al final**.**

☐ 1. Soy impulsivo/a e impaciente

☐ 2. Soy optimista, tengo una visión positiva de la vida

☐ 3. Soy ingenioso/a y creativo/a

☐ 4. Me cuesta ponerme a trabajar sola/o, me resulta más fácil con otra persona

☐ 5. Soy muy sensible, todo lo que sucede dentro mío o a mi alrededor me afecta

☐ 6. Tengo fuerza de voluntad

☐ 7. Me considero bastante inteligente para estudiar esta carrera

☐ 8. No soy de hacerme muchos problemas por las cuestiones de todos los días

☐ 9. Cuando sé que tengo algo que hacer, prefiero ha cerlo pronto y dejarlo listo

☐ 10. Pongo mucho esfuerzo en lo que hago

☐ 11. Generalmente siento que no voy a ser capaz de hacer las cosas bien

☐ 12. Cambio con frecuencia de actividad; empiezo algo y pronto me canso y me pongo a hacer otras cosas

☐ 13. Soy reflexivo/a y detallista

☐ 14. Doy muchas vueltas antes de empezar a hacer lo que sé que tengo que hacer

☐ 15. Prefiero la vida tranquila, los horarios y obligaciones estables

☐ 16. Soy inquieto/a y dinámico/a

☐ 17. Me cuesta bastante tomar decisiones

☐ 18. Soy perseverante, cuando comienzo algo no lo abandono hasta terminarlo

☐ 19. Soy organizado/a con el tiempo

☐ 20. Cuando algo me sale mal no puedo sacármelo de la cabeza por mucho tiempo

☐ 21. Soy exigente conmigo mismo/a

☐ 22. Cuando se me presenta una situación imprevista no sé cómo actuar

☐ 23. Me comunico con facilidad con otras personas

☐ 24. Cuando tengo un problema pido ayuda a los demás

☐ 25. Los cambios me hacen sentir inseguro/a

26. Otros……

[2] Este enunciado tiene en cuenta posibles dificultades de los estudiantes con discapacidad.

Tabla 11. Cargas factoriales ≥ 0,30 de los indicadores del INCEAPU en 12 factores

			Factores									
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
Índicadores	Proc	Pers	Atrib	Actit	Inte	Estr	-Mo	Obs1	Obs3	Cond	Estu	Obs2
11. cuesta comprender/leo	0,71			0,38								
25. leer varias veces	0,68											0,30
47. (contenido)/difícil	0,67			0,31								
6. cuando rindo, no…	0,65			0,36			0,32		0,42			
40. cuesta retener/recordar	0,65			0,30							-0,34	
18. cuesta distinguir	0,64			0,38		-0,42		0,30				0,40
21. cuesta entender preg.	0,57										-0,48	0,35
23. cuesta expresar	0,57					-0,46						0,32
26. examen/nervios	0,56								0,36			
36. res./todo importante	0,40							0,31				
9.3. Personalidad		0,91										
9.4. Personalidad		0,89										
9.2. Personalidad		0,87										
9.5. Personalidad		0,80										
9.1. Personalidad		0,69										
8.4. Atribuciones			0,85									
8.3. Atribuciones			0,84									
8.2. Atribuciones			0,74									
8.5. Atribuciones			0,63									
8.1. Atribuciones			0,48									
44. imposible sentado/a	0,35	0,30		0,70			0,30					
10. concentro/breves	0,44	0,32		0,69					0,40			
34. estudiar me aburre				0,68			0,33					
48. exámenes/mala suerte	0,45			0,48			0,39					
13. resúmenes prestados				0,39								
29. participo, pregunto					0,81						0,30	
19. pregunto cuando no…					0,77							
17. hablo/profesor/dudas					0,63	0,31						
37. profesores me ayudan					0,58						0,44	
39. planifico/tiempos						0,75					0,32	
30. hago sinópticos…					0,32	0,65					0,35	
12. ordeno todo el material						0,61					0,38	
46. ideas importantes						0,60						
27. días a repasar						0,54						
16. repito varias veces	0,34					0,39						
41. dudo/carrera	0,37			0,45			0,72					
24. me interesa/carrera							-0,68				0,44	
43. ejerciendo/profesión							-0,68					
14. incómodo/facultad				0,33		-0,38	0,65		0,30			0,37
32. trabajo no me deja…								0,73				
28. varias tareas en casa								0,68				
7. muchas actividades				0,32				0,60				
1. atender a mi familia								0,43				
2. examen/imprevistos	0,42			0,39				0,39	0,65			
5. no tengo lugar/estudiar	0,36							0,33	0,64			
8. ≠ conseguir material	0,34			0,32					0,61			
9. sin energías/sin fuerzas	0,37			0,41				0,30	0,56			
4. problemas de salud									0,44			

(continúa en pág. 55)

(viene de pág. 54)

7.2. Condición										0,83		
7.1. Condición										0,73		
7.3. Condición										0,71		
15. me expreso/forma oral	-0,46				0,50						0,68	
49. estudio/suficiente	-0,39										0,62	
45. relación entre temas											0,56	
42. profesores/no estudio							0,30		0,31		-0,49	
22. útiles/apuntes				-0,30		0,34					0,40	
35. cuesta/expositivas	0,38			0,39								0,63
33. piden temas que no…	0,33			0,47								0,59
31. no tengo base…	0,30											0,48
50. llevo bien/compañeros							-0,35					-0,44
Autovalores	8,813	3,277	2,755	2,332	2,155	1,974	1,642	1,545	1,414	1,261	1,156	1,125
Varianza explicada	15,462	7,211	5,299	4,484	4,145	3,797	3,157	2,970	2,719	2,425	2,222	2,163

Tabla 12. Matriz de correlaciones entre componentes

Componente	Proc	Pers	Atrib	Actit	Inter	Estr	≠ Mot	Obs1	Obs3	Condic	Estu	Obs2
Procesam.	1	,204	,163	,365	-,195	-,218	,236	,337	,341	-,111	-,198	,340
Personalidad	,204	1	,073	,235	-,249	-,172	,179	,107	,175	-,032	-,154	,134
Atribuciones	,163	,073	1	,129	-,036	-,104	,060	,127	,140	-,062	-,119	,166
Actitud	,365	,235	,129	1	-,198	-,184	,228	,213	,309	-,033	-,339	,256
Interacción	-,195	-,249	-,036	-,198	1	,182	-,118	-,063	-,094	,127	,270	-,095
Estrategias	-,218	-,172	-,104	-,184	,182	1	-,221	-,124	-,058	,134	,242	-,145
≠ Motivación	,236	,179	,060	,228	-,118	-,221	1	,217	,137	-,067	-,303	,231
Obstaculiz1	,337	,107	,127	,213	-,063	-,124	,217	1	,253	-,130	-,105	,162
Obstaculiz3	,341	,175	,140	,309	-,094	-,058	,137	,253	1	-,098	-,188	,276
Condiciones	-,111	-,032	-,062	-,033	,127	,134	-,067	-,130	-,098	1	,125	-,133
Estudio	-,198	-,154	-,119	-,339	,270	,242	-,303	-,105	-,188	,125	1	-,195
Obstaculiz2	,340	,134	,166	,256	-,095	-,145	,231	,162	,276	-,133	-,195	1

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.

ISSN 1669-2438
ISSN-electrónico 2469-2050

Revista de Psicología. Año 2018. Vol. 14, Nº 27, pp. 57-68

Práctica religiosa y sentido de vida en adultos jóvenes

Religious practice and the meaning of life in young adults

Oñate, Ma. E. *
Mesurado, B. **
Rodríguez, L. M. ***
Moreno, J. E. ***

Resumen

La religión individualizada en cada uno de nosotros como un sistema de creencias brinda pautas de comportamiento, maneras de entender el mundo, a los demás y a nosotros mismos, de este modo nos ofrece un propósito al proyecto vital. El sentido de la vida es un tema fundamental en psicología para la comprensión de la naturaleza humana y la esencia de la existencia. El sentido en la vida promueve un mayor bienestar y el desarrollo positivo, como ha sido evidenciado en diversos estudios sobre la juventud. Este trabajo tiene como objetivo evaluar la asociación entre la práctica religiosa y el sentido de vida en adultos jóvenes. Comprende dos estudios, en el primero se utilizó la prueba Evaluación Multidimensional de la Religiosidad y la Espiritualidad para medir la frecuencia de práctica religiosa y el Test de Sentido de Vida. Estos instrumentos se administraron a una muestra de 122 jóvenes de 18 a 28 años de Paraná, Argentina. En el segundo estudio se administró el Test de Sentido de Vida a 223 alumnos de universidades estatales de Mendoza con el fin de comparar las submuestras de quienes se autoperciben como católicos practicantes con aquellos que siendo creyentes católicos no se consideran practicantes. Los resultados en el primer estudio evidenciaron que la práctica religiosa se correlaciona positivamente con el sentido de vida. Estos resultados son consistentes con los del segundo estudio, en los que se encontraron puntajes más elevados de sentido de vida en los católicos que se autoperciben como practicantes.

Palabras clave: Práctica Religiosa, Sentido de Vida, Adultos Jóvenes.

*Licenciada en psicología. (CIIPME-CONICET) Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental Dr. Horacio J.A. Rimoldi, y Facultad "Teresa de Ávila" UCA-Paraná. Correo electrónico: emiliaonate@yahoo.com.ar
** Doctora en psicología. CIIPME-CONICET. Correo electrónico: mesuradob@gmail.com
***Doctor en psicología. CIIPME-CONICET y Facultad "Teresa de Ávila" UCA-Paraná. Correo electrónico: lucasmarcelorodriguez@gmail.com
****Doctor en psicología. Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social, Facultad "Teresa de Ávila", UCA-Paraná y CIIPME-CONICET. Correo electrónico: jemoreno1@yahoo.com
Fecha de recepción: 06 de enero de 2018 - Fecha de aceptación: 02 de febrero de 2018

Abstract

In the last decades of research in Psychology, studies that examine the relationship between religiosity and other psychosocial variables have increased. The religion in each of us, as a belief system, provides different patterns of behaviour, ways of understand the world, others and ourselves, thus offering a purpose to the vital project. The meaning of life is a fundamental theme in psychology because it collaborates with the understanding of human nature and because it refers to the essence of existence in general and singularly in each person. In addition, having a purpose in life promotes greater well-being and positive development, as has been evidenced in various studies on young adults. The purpose of this study was to study if there is an association between religious practices and the purpose in life in young adults. Two scales of the Brief Multidimensional Measurement of Religiousness and Spirituality were used to measure the frequency of religious practices and the Purpose in Life Test. These instruments were administered in a convenient sample of 122 young adults from 18 to 28 years of age, of whom 61.5% were women and 38.5% were men, from the city of Paraná, Argentina. The data demonstrate significant positive low correlation between religious practices and purpose in life, to a higher frequency of religious practices, a greater purpose in life. Comparing a group with "lower frequency of religious practices" versus a group with "higher frequency of religious practices" the result suggest a statistically significant difference between both, being that the group with "higher frequency of religious practices" presented higher scores in the Purpose in Life (PIL). These results are consistent with previous findings and contribute to the progress of research in Psychology of Religion in Argentina.

Key words: Religious Practice, Purpose in Life, Young Adults.

Introducción

La religiosidad ha sido ignorada o abandonada por muchos psicólogos y científicos sociales como variable explicativa fundamental por creer que el proceso de secularización de las sociedades industriales ha relegado a la religiosidad a un lugar de poca importancia y ser incompatible con el conocimiento científico (Hill, Pargament, Hood, McCullough, Swyers, Larson y Zinbauer, 2000; Weaver, Pargament, Flanelly, y Oppenheimer, 2006).

Entre los pioneros de la psicología sólo algunos pocos como William James, Gordon Allport, Alfred Adler, Abraham Maslow, Viktor Frankl y Erik Erikson reconocieron el valor positivo de las experiencias religiosas. Sin embargo, en las últimas décadas de investigación psicológica han aumentado los estudios que examinan la relación entre la religiosidad y otras variables psicosociales. Según Faller (2001) ha habido en la actualidad dentro del área de la psicología un desarrollo creciente que sugiere un resurgimiento del interés en el tema de la religión. Esto se puede observar en revistas académicas que focalizan sus investigaciones en temas religiosos tales como: Journal for the Scientific Study of Religion, Review of Religious Research y el International Journal for the Psychology of Religion. También cabe mencionar que existe una división en la American Psychological Association (APA, División Nº 36) dedicada al estudio psicológico de la religión, la cual ofrece cursos de entrenamiento profesional sobre la temática de la Psicología de la Religión. A su vez, el conocimiento teórico y empírico que vincula religiosidad, espiritualidad y salud va en aumento y cobrando cada vez más importancia, ya que se evidencian efectos positivos respecto de la ansiedad, el estrés y sintomatología depresiva. Además, a la religiosidad se la vincula con un mayor bienestar psicológico y satisfacción con la vida (Aldwing, Park, Jeong y Nath, 2014; Benefield, Fry y Geigle, 2014; Van Tongeren, Hook y Davis, 2013).

La religión individualizada en cada uno de nosotros como un sistema de creencias brinda distintas pautas de comportamiento, maneras de entender el mundo, a los demás y a nosotros mismos, de este modo ofrece un propósito a nuestro proyecto vital. En palabras de Baumeister (1991) la religión ofrece un marco interpretativo en el que cada evento puede ser entendido en un contexto que va desde el principio de los tiempos hasta la eternidad. De este modo otorga sentido a la propia existencia y también a la existencia del mundo y la humanidad. No ha existido cultura que no haya recurrido al elemento religioso como forma de entender al mundo.

Se suele partir en estudiar las experiencias personales de los creyentes como la oración y la meditación personal, pero también es necesario evaluar la participación grupal, el compartir creencias, normas y comportamientos que generan sentimientos e ideas de unidad, donde cada persona percibe que no se encuentra solo, que hay otros iguales a ellos. La mayor parte de los grupos religiosos basan su fuerza espiritual en los rituales colectivos y en la participación de sus miembros que interactúan como parte del grupo, no sólo como asistentes.

La religiosidad es un factor fundamental que permite la cohesión social y la construcción de identidades sociales y personales. Por todo esto existe un creciente interés en la psicología de la religión como también existen evidencias que destacan el rol protector de la espiritualidad y religiosidad en la salud y el bienestar en general, sea físico o mental (Salgado, 2014; Taha, Florenzano, Sieverson, Aspillaga, & Alliende, 2011). Taha y colaboradores (2011) evaluaron programas de intervención religiosa en depresivos con riesgo suicida y consideran que la intervención religiosa debe apuntar a la recuperación del sentido de vida y lo trascendente. Sobre todo es necesario devolver la esperanza, pues la persona depresiva se caracteriza por su desesperanza y una visión negativa del futuro. Al apuntar hacia el sentido de vida, se debe explorar el significado de la vida, de la muerte y aumentar la fortaleza a la hora de enfrentar el cuadro depresivo, como también el dejarse ayudar en ese aspecto. El acompañamiento espiritual brinda contención mediante la búsqueda del sentido de vida; así como las personas depresivas tienen una visión negativa acerca del futuro, la tienen también acerca del mundo y acerca de ellos mismo. Cabe señalar que el acompañamiento espiritual y religioso debe ser realizado por una persona diferente a quien realiza las intervenciones clínicas y farmacológicas. Además, el acompañante debe estar calificado y entrenado para este tipo de tarea.

Rabbia, Brussino y Vaggione (2012) señalan que en el campo de la psicología la religión se ha propuesto numerosas mediciones para abordar la religiosidad, ya sea a nivel disposicional –para indagar cuán religiosa o espiritual es una persona– como funcional –en referencia al papel de la religión o espiritualidad en la vida de las personas (Wood, Hill & Spilka, 2009).

Dittes (1969) presenta 5 dimensiones de la religiosidad, que han sido reconocidas por muchas de las investigaciones al respecto:

- Creencias (nivel ideológico). Idea de Dios, cuestiones sobre la vida, etc.
- Rituales (nivel práctica). Plegarias, sacramentos, etc.
- Sentimientos (nivel vivencial). Conversión, éxtasis, etc.
- Conocimientos (nivel intelectual). Orígenes, dogmas, tradiciones, etc.
- Consecuencias (nivel efectos). Implicaciones en la vida cotidiana y futura: valores, moral, etc.

La convicción (fe) y la frecuencia con que se siguen los rituales religiosos (práctica) son las variables religiosas más estudiadas, siendo la práctica religiosa la variable más relacionada con las actitudes de vida y el comportamiento (Moral de la Rubia, 2010).

La religiosidad y la práctica religiosa suponen procesos psicológicos que permiten dar sentido de vida al individuo y aunque esta relación entre las variables está muy bien fundamentada teóricamente, a nivel empírico se encuentran algunas variaciones en cuanto a la fuerza de esta relación. Por ejemplo, Gallego-Pérez, García

Alendete y Perez Delgado (2007) no encontraron diferencias significativas en el nivel de sentido de vida según la autodefinición religiosa y la asistencia a la Eucaristía en jóvenes. Francis (2000) halló una correlación leve entre la lectura de la Biblia y el sentido de vida en adolescentes. En cambio Francis y Evans (1996) hallaron una relación positiva entre la frecuencia de la oración personal y el sentido de vida entre adolescentes que asistieran o no a la iglesia. Ardelt (2003) informa que la fuerza de esta relación aumentaría con la edad. Robbins y Francis (2000) encontraron una relación positiva entre asistencia a servicios religiosos y sentido de vida en adolescentes anglicanos. Steger y Frazier (2005) realizaron un estudio en universitarios y revelaron que las personas que tenían mayor frecuencia en la asistencia a servicios religiosos, meditación o lectura de libros de espiritualidad tenían un mayor sentido de la vida. Gerwood, Le Blanc y Piazza (1998) realizaron un estudio en personas mayores de religión católica y protestante en el cual encontraron una correlación entre religiosidad y sentido de la vida en ambos grupos. Por otro lado, la práctica religiosa de la plegaria, el rezo o la oración influyen positivamente produciendo efectos beneficiosos a través de emociones y estados afectivos que pueden promover actitudes de esperanza, perdón, aumento o afianzamiento de la autoestima, paz, bienestar, amor y compasión (Koenig, 1999; Koenig, McCullough, & Larson, 2001).

El sentido de la vida (Frankl, 1996) es un tema fundamental en psicología ya que colabora en la comprensión de la naturaleza humana y además refiere a la esencia de la existencia en general y de un modo singular en cada persona. Tener un sentido en la vida promueve un mayor bienestar y el desarrollo positivo, como ha sido evidenciado en diversos estudios sobre la juventud, además promueve la esperanza, aumenta la satisfacción con la vida (Bronk, 2014; Ryff & Keyes, 1995; Zika & Chamberlain, 1992).

Según Frankl la motivación básica y propia del ser humano es su orientación fundamental hacia el sentido, es decir, el encontrar y descubrir un por qué y para qué vivir. Siguiendo sus palabras "la búsqueda por parte del hombre del sentido de la vida constituye una fuerza primaria" (Frankl, 1996, p. 98). El sentido es único y específico en cuanto a que es cada persona quien debe descubrirlo, y a su vez es múltiple en cuanto a que a cada paso, a cada segundo, un sentido se nos puede hacer presente. Estos pueden estar orientados o no hacia un suprasentido, en caso afirmativo, la relación entre sentido y suprasentido es intrínseca (Bretones, 2005). El descubrir un para qué, un motivo, una razón para vivir, es lo que impulsa para lograr algo o para ser de una forma determinada. El sentido de la vida es aquello que le confiere significado a ésta. El ser humano sólo debe contestar y responsabilizarse de su contestación a la vida. Por lo cual el hombre debe buscar una respuesta a su vida, descubrir el sentido de su existencia. No supone inventarlo o construirlo, sino encontrarlo en la vida misma, descubrirlo.

Para Frankl el hombre está llamado al sentido, y esto constituye su vocación, siendo específica y exclusiva de su condición de ser espiritual. El hombre por medio de la "conciencia intencional" e intuitiva puede descubrir y otorgar "sentido" a la realidad que se le presenta en la realización de los "valores" (Gottfried, 2016). El objetivo de la acción del hombre es primariamente apuntar al cumplimiento del sentido y a la realización de los valores. En la medida en que el hombre cumple el sentido y realiza valores, se realiza a sí mismo. Es decir que el hombre busca alcanzar su plenitud existencial; lo contrario de la plenitud existencial sería el vacío existencial.

No poder responder a este cuestionamiento esencial y personal sobre cuál es el sentido de la propia vida lleva al vacío existencial (Frankl, 1996). La pérdida de sentido (vacío existencial) genera síntomas como la angustia, la vaciedad del tiempo, la abulia, la apatía y la falta de objetivos (Frankl, 2001), de este modo en el vacío existencial proliferan fenómenos como la depresión, el suicidio, las adicciones y la agresión.

Según Frankl (2000) la pérdida del sentido de la vida surge especialmente en la juventud.

También es la juventud la etapa en que la relación con Dios adquiere características particulares. Mallimaci, Esquivel e Irrazábal (2009) señalan que los mayores niveles de indiferencia a la religión se encontraban en los jóvenes. No es que la religiosidad deje de ser relevante en esta etapa, sino que adquiere características distintivas. Estudios realizados en población estadounidense (Arnett y Jensen, 2002; Stoppa y Lefkowitz, 2010), evidenciaron que los jóvenes tienden a ser escépticos sobre las instituciones y las autoridades religiosas y desarrollan creencias altamente individualizadas.

Por todo lo dicho es que en este trabajo se presentan dos estudios acerca del grado de asociación entre las prácticas religiosas y el sentido de vida en adultos jóvenes de nuestro país.

Los objetivos de estos dos estudios son:

- Evaluar el grado de asociación entre la frecuencia de prácticas religiosas y el sentido de vida.
- Establecer si aquellos jóvenes que se autoperciben como católicos practicantes presentan un mayor puntaje en sentido de vida respecto de los creyentes católicos no practicantes.

Estudio 1

Evaluación de la relación entre práctica religiosa y sentido de vida en estudiantes universitarios de la provincia de Entre Ríos.

Metodología

Participantes

Se obtuvo una muestra no probabilística (intencional) que comprendió a 122 adultos jóvenes universitarios de la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos. El 61,5% de sexo femenino y el 38,5% de sexo masculino. La media de edad fue de 20,61 años y el desvío típico 2,61, comprendiendo edades de 18 a 28 años. En cuanto a la religión de los evaluados, el 91% son católicos, el 4,1% afirma no adherirse a ninguna religión, el 2,4% es cristiano evangélico y el 0,8% se declara ateo.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron:

- Cuestionario ad hoc estructurado para recabar datos sociodemográficos: sexo, edad, nivel de formación educativa, etc.
- Evaluación Multidimensional de la Religiosidad y la Espiritualidad (Brief Multidimensional Measurement of Religiousness/Spirituality, BMMRS; Fetzer-NIA, 2003). Desarrollada en Estados Unidos por el Instituto John Fetzer y el Instituto Nacional del Envejecimiento, es una técnica de auto-informe que consta de 40 ítems. Fue creada en un esfuerzo por aunar diferentes escalas que evalúan distintos aspectos de la religiosidad y la espiritualidad, fue probada por primera vez en 1998 en el ámbito de la encuesta general social (GSS, por sus siglas en inglés), así se incluyó la BMMRS en la encuesta representativa de hogares de Estados Unidos, y se obtuvo una muestra de 1445 adultos, esto proporcionó evidencia que soporta la consistencia interna de las dimensiones, demostrando correlaciones positivas ítem-total, y mostrando que las diferencias encontradas para sexo y edad de los participantes apoyan la validez de constructo. Esta escala contiene en sí los siguientes dominios: Experiencias Espirituales de la Vida Diaria, Significado, Valores y Creencias, Perdón, Prácticas Religiosas Privadas, Afrontamiento Religioso/Espiritual positivo y negativo, Apoyo Religioso positivo y negativo, Historia Religiosa/Espiritual, Compromiso, Religiosidad Organizacional y Preferencia Religiosa.

En este estudio se evalúan solamente las dimensiones Prácticas Religiosas Privadas y Religiosidad Organizacional, a las que a su agrupación se la denominó "Prácticas Religiosas", dado que comprenden preguntas sobre la frecuencia de práctica de la oración, meditación, mirar o escuchar programas religiosos en radio o televisión, leer la biblia u otro libro sagrado, dar las gracias a Dios antes o después de la comida, asistencia al culto o misa, asistencia a otras actividades de su iglesia como grupos o reuniones religiosas de canto, oración, evangelización, entre otras.

Los cuatro primeros ítems tienen una opción de respuesta en escala de Likert de 1 a 8, el quinto tiene opción de 1 a 5 y los dos últimos tienen opciones de 1 a 6; en todos los casos la opción 1 representa la mayor frecuencia (varias veces al día/siempre) y el 5, 6 u 8 representa la nulidad de la experiencia (nunca). Por lo tanto, para trabajar los resultados se invierten los ítems y se los convierte a puntaje Z, para luego realizar la sumatoria y obtener las puntuaciones de práctica religiosa de cada sujeto.

Para este estudio se tradujo y adaptó esta escala a nuestro medio siguiendo los pasos propuestos por Hambleton y Patsula (1999).

En esta muestra la dimensión evaluada de Prácticas Religiosas presentó un alfa de Cronbach de 0,81; coeficiente que puede ser evaluado como satisfactorio, es decir que esta escala posee consistencia interna, es confiable.

- Test de Sentido de Vida (Purpose in Life Test, PIL, Crumbaugh y Maholick, 1969) fue desarrollado inicialmente por Crumbaugh y Maholick con la intención de medir el sentido de vida y el vacío existencial; comprende tres partes: A, B y C. La parte A contiene 20 ítems, cada uno de ellos presenta una escala del 1 al 7 con dos sentimientos extremos y una opción neutral en el 4, por lo tanto el sujeto debe ubicarse en este continuo. El puntaje total se obtiene sumando las puntuaciones de los 20 ítems, que puede oscilar entre 20 y 140 (García-Alandete, Rosa y Sellés, 2013). La parte B y C ofrecen datos cualitativos muy útiles también en el contexto clínico. En este estudio se utilizó la traducción, diagramación y adaptación de la parte A realizada por Gottfried (2016) y la misma presentó un alfa de Cronbach de 0,89. Gottfried (2016) realizó un baremo argentino donde se ubican los puntajes del test por grupo etario y según su valor percentilar, esto a su vez tiene su referencia e interpretación como se puede ver en la tabla 1.

Procedimiento de administración

Primero se contactó a los directores de departamento de la universidad y se solicitó autorización para recabar datos. Una vez obtenida la misma se explicó a los alumnos los propósitos de la investigación y se les aseguró la confidencialidad. La recolección de datos se llevó a cabo en la universidad en las horas que los directores destinaron a este fin y con aquellas personas que dieron su consentimiento para la participación.

Resultados

En lo referente al primer objetivo que es evaluar si existe asociación entre las prácticas religiosas y el sentido de vida se calculó el coeficiente de correlación de Pearson. Entre las prácticas religiosas y el sentido de vida se obtuvo una correlación positiva de .193 que es significativa (p= .03), es decir que a mayor frecuencia de práctica religiosa se observa una mayor puntuación en la escala de sentido de la vida (PIL).

Cabe señalar que el coeficiente de correlación obtenido es bajo, aunque se debe tener en cuenta que en ciencias humanas y en variables tan complejas como sentido de vida en la que

Tabla 1
Puntajes, referencias e interpretación de los valores del Test de Sentido de Vida (PIL).

Puntaje	Referencias	Interpretación
Igual o menor a P10	Muy bajo	Vacío existencial grave
Entre P11 y P25	Bajo	Falta de sentido
Entre P26 y P40	Promedio bajo	Zona de riesgo
Entre el P41 y P60	Promedio	Zona de indefinición
Entre el P61 y P74	Promedio alto	Orientado hacia el sentido
Igual o mayor al P75	Alto	Sentido de la vida
Igual o mayor al P90	Muy alto	Experiencia de plenitud

influyen muchas variables, este valor de correlación merece ser considerado como un factor interviniente para un mejor desarrollo del sentido de vida.

En cuanto al segundo objetivo, que supone establecer si aquellos jóvenes con mayor frecuencia de práctica religiosa presentan mayor sentido de vida respecto de aquellos que tienen poca o ninguna práctica, se realizó en primer lugar una división según la distribución de la variable "prácticas religiosas" y se conformaron dos grupos con puntajes extremos, agrupando al 20% de los sujetos con puntuaciones altos y bajas; resultando un grupo de n=25 al que se denominó "de menor frecuencia de prácticas religiosas" y un grupo de n=24 al que se denominó "de mayor frecuencia de prácticas religiosas".

Luego se realizó un análisis univariado de varianza (ANOVA) para comparar las medias de ambos grupos: la variable dependiente fue el sentido de vida y la variable independiente sujetos fue la pertenencia a los dos grupos de práctica religiosa. El grupo de "menor frecuencia de prácticas religiosas" presentó una media de 111,80 en "sentido de vida" (PIL) y un desvío de 14,49 mientras que el grupo "mayor frecuencia de prácticas religiosas" presentó una media de 119,83 y un desvío de 13,18. La diferencia entre ambos grupos es significativa (p= .05) con un F= 4,01. Es decir que teniendo en cuenta los valores extremos de la variable "prácticas religiosas" se observan diferencias significativas en cuanto al sentido de vida, siendo menor la media de esta variable en los poco practicantes ver tabla 2.

Cabe señalar que en este análisis univariado de varianza no se observaron diferencias significativas según sexo F= 0,07 y p= .79; siendo la media de los varones de 115,60 y el desvío de 16,46; y la media de mujeres 115,82 y el desvío de 12,92. Tampoco se encontró interacción entre las variables sexo y grupos de frecuencia de práctica religiosa (F= 0,04 y p= .83).

Para ampliar el análisis e interpretación de estos resultados se cotejó estos puntajes con los baremos argentinos del Test de Sentido de Vida elaborados por Gottfried (2016) para las edades comprendidas entre los 18 a 19 años y 20 a 29 años. A partir de esto podemos decir que el grupo "menor frecuencia de prácticas religiosas" se ubicó dentro de los puntajes comprendidos entre el percentil 41 y el percentil 60, para ambos grupos etarios, que refiere a un puntaje promedio y puede ser interpretado como una zona de indefinición; en cambio, el grupo "mayor frecuencia de prácticas religiosas" se ubicó en el puntaje igual o mayor al percentil 75, para los dos grupos etarios, que refiere a un puntaje alto y puede ser interpretado como presencia de sentido de vida.

Estudio 2

Este estudio también se realizó con estudiantes universitarios pero de otra provincia argentina (Mendoza) y además se seleccionó de una muestra mayor a los pertenecientes a universidades públicas y a quienes se consideran creyentes católicos, sean o no practicantes. No se incluyeron

Tabla 2
ANOVA y medias y desviaciones típicas de los puntajes totales del Test de Sentido de Vida según la pertenencia a los grupos "menor frecuencia de práctica religiosa" y "mayor frecuencia de práctica religiosa"

Grupo	N	Media	Desvío Típico	F	p=
- Menor frecuencia de práctica religiosa	25	111,80	14,49	4,01	.05
- Mayor frecuencia de práctica religiosa	24	119,83	13,18		

sujetos de otras religiones dado que eran pocos para realizar comparaciones y además la mayoría de los cristianos evangélicos, por ejemplo, se consideran practicantes. En las religiones minoritarias en general los que se adhieren practican su religión. También se prefirió no incluir alumnos de universidades confesionales, en particular católicas, para observar la influencia de la práctica religiosa voluntaria con independencia de la formación religiosa que se imparte en este tipo de universidades.

Se utilizó el mismo instrumento del estudio 1 para evaluar el sentido de la vida. Para distinguir creyentes católicos practicantes de no practicantes se incluyó un ítem en el cuestionario ad hoc en el que se le preguntaba si se consideraba practicante o no de su religión (Autopercepción de práctica religiosa).No se utilizaron escalas que midieran grados de participación en rituales, momentos de oración, etc.

Metodología

Participantes

Las personas del presente estudio fueron seleccionadas por medio de un muestreo no probabilístico, intencional de tipo transversal. La muestra fue recolectada en estudiantes de universidades públicas, de la Universidad Nacional de Cuyo y de la Universidad Tecnológica Nacional de la provincia de Mendoza, Argentina. La mayoría de los estudiantes residen en el Gran Mendoza, otros en la ciudad de Mendoza,como también en la localidad de Gral. Las Heras.

Comprende a 223 sujetos, 109 varones (48,9%) y 114 mujeres (51,1%), el 95,1 son solteros. Los estudiantes tienen entre 18 y 25 años, la media de edad es de 21,16 años y el DS= 2,19.
La muestra seleccionada para este trabajo comprende solamente a los estudiantes que se consideran creyentes católicos, de los cuales 99 (44,4%) dicen ser practicantes y 124 (55,6%) no practicantes.

Instrumentos

- Cuestionario ad hoc sociodemográfico.
- Test de Sentido de Vida (Purpose in Life Test, PIL, Crumbaugh y Maholick, 1969).Se detallan sus características en el estudio 1.

Procedimiento

Es importante señalar que la muestra de los estudiantes a quienes se les aplicó el test eran todos de edades que oscilaron entre 18 y 25 años, esto significa que eran mayores de edad. En todos los casos se informó en forma verbal y por escrito que la aplicación de los cuestionarios era voluntaria y anónima. La primera hoja del formulario contiene el consentimiento informado, luego el cuestionario ad hoc de características sociodemográficas y después la escala de sentido de la vida.

Resultados

En la tabla 3 se pueden observar los resultados del análisis univariado de varianza (ANOVA)para evaluar las diferencias de medias de los puntajes obtenidos en la prueba de sentido de vida según

muestra de católicos practicantes y no practicantes. La prueba F nos muestra que las diferencias son significativas (p= .0001), siendo los católicos que se autoperciben como practicantes quienes obtienen un media mayor de sentido de la vida.

Tabla 2
ANOVA. Medias y desviaciones típicas de los puntajes del Test de Sentido de Vida según la pertenencia a los grupos de católicos que se autoperciben como practicantes y de católicos no practicantes.

Grupos de creyentes católicos	N	Media	Desvío Típico	F	p=
Practicantes	99	117,47	11,98	21,49	.0001
No practicantes	124	109,85	12,63		

Se consideró importante analizar cuáles fueron los ítems del PIL que tuvieron mayor incidencia en provocar esta diferencia de medias. Es interesante observar que de los 20 ítems del PIL los que entre las submuestras de practicantes y no practicantes tuvieron mayor diferencia en los promedios de sus respuestas fueron los ítems 4 y 15. El 63,6 % de los practicantes y el 48,4% de los no practicantes consideran que "Mi existencia personal tiene mucho sentido" (ítem 4). El 23,2% de los practicantes y el 14% de los no practicantes afirman en cuanto a la muerte estar bien preparados y no tener miedo (ítem 15).

La práctica religiosa en estos ejemplos parece claramente tener una especial influencia sobre la actitud ante la muerte y la capacidad de descubrir sentido a la vida.

Discusión y conclusiones finales

En el presente trabajo se analizó la asociación entre las prácticas religiosas y el sentido de la vida en adultos jóvenes. Específicamente se evaluó la frecuencia de práctica de la oración, meditación, mirar o escuchar programas religiosos en radio o televisión, leer la Biblia u otro libro sagrado, dar las gracias a Dios antes o después de la comida, asistencia al culto o misa, asistencia a otras actividades de su iglesia como grupos o reuniones religiosas de canto, oración, evangelización, entre otras.

En lo referente al primer objetivo que era evaluar si existe asociación entre las prácticas religiosas y el sentido de vida, los resultados evidenciaron que existe una correlación significativa entre estas variables pero leve.

Esto se acerca a los resultados obtenidos por Francis (2000) quien halló una correlación leve entre la lectura de la biblia y el sentido de vida en adolescentes. Esto puede ser entendido como ha sucedido en otros trabajos que la parte conductual de la religiosidad, como lo son las prácticas religiosas, pueden no tener un efecto tan fuerte sobre otras variables como sí lo tienen los sentimientos y las creencias religiosas. En otras palabras, como afirma Bolt (1975) la religiosidad intrínseca se relaciona con mayor sentido en la vida, no sucediendo lo mismo con la religiosidad extrínseca.

De este modo, la hipótesis de que "habrá asociación entre las prácticas religiosas y el sentido de vida" fue comprobada parcialmente ya que la fuerza de la correlación no fue la esperada.

En relación al segundo objetivo que fue establecer si aquellos jóvenes con mayor frecuencia de prácticas religiosas presentan mayor sentido de vida, los resultados arrojaron que las personas con mayor frecuencia de prácticas religiosas presentan mayor sentido de vida. Esta asociación empírica concuerda con lo que se esperaba teóricamente, a saber, que el sentido de la vida y la práctica religiosa están relacionados (Francis y Evans, 1996; Robbins y Francis, 2000; Steger y Frazier, 2005). Esta diferencia más clara puede entenderse considerando que en este caso, a diferencia del primer objetivo, la comparación es entre grupos extremos, es decir, los de "mayor frecuencia de prácticas religiosas" versus los de "menor frecuencia de prácticas religiosas".

Cotejando los puntajes obtenidos del Test de Sentido de Vida en este estudio con los del baremo argentino del Test de Sentido de Vida (Gottfried,

2016) y teniendo en cuenta la pertenencia al grupo de mayor o menor frecuencia de prácticas religiosas, los resultados demuestran que el grupo de personas pertenecientes al grupo "menor frecuencia de prácticas religiosas" se ubicó en una zona promedio que se interpreta como de indefinición hacia el sentido; en cambio, el grupo "mayor frecuencia de prácticas religiosas" se ubicó en una zona alta que puede interpretarse como presencia de sentido de vida. Esto puede comprenderse considerando que las personas que practican su religión con mayor frecuencia obtienen un plus positivo que fomenta que aprecien su vida como poseedora de sentido; en cambio aquellos que practican la religión con menor frecuencia no carecen de sentido, se ubican en promedio y se hallan en una mayor indefinición, sabiendo que el sentido puede provenir de otras fuentes como por ejemplo el amor a la familia, el trabajo, los amigos u otros objetivos vitales. A pesar de que la pérdida de sentido de vida surge especialmente en la juventud, las prácticas religiosas continúan siendo un recurso para sobrellevar esta situación y descubrir el sentido (Frankl 1996, 2000). Teniendo en cuenta estos resultados podemos afirmar que la hipótesis de que "los jóvenes con mayor frecuencia de prácticas religiosas presentarán mayor sentido de vida" fue confirmada.

El estudio 2 confirma los resultados obtenidos en el estudio 1 acerca de la importancia de la asociación entre la práctica religiosa y el sentido de vida y además se observa que los sujetos practicantes tienen mayor capacidad de descubrir sentido y una actitud menos temerosa frente a la muerte.

En lo referente a las limitaciones del presente trabajo, es de importancia resaltar que nos encontramos ampliando las muestras. Además es un estudio de tipo correlacional y transversal, por lo tanto no se puede afirmar qué es causa y qué es consecuencia, es decir, si las prácticas religiosas causan mayor sentido de vida o viceversa. Por otra parte, el carácter intencional y el tamaño de las muestras estudiadas no permiten una mayor generalización de los resultados obtenidos. Otra limitación es haber empleado solamente medidas de autoinforme para recolectar los datos. A pesar de dichas limitaciones, estos datos revisten una gran importancia tanto para los investigadores como para los terapeutas que colaboran en el proceso de descubrir el sentido de la vida de otras personas, ya que se puede advertir la fuerza y la potencia que tienen las creencias y las prácticas religiosas sobre otras variables psicosociales como el sentido de la vida; por supuesto que uno no puede inmiscuirse en las creencias del paciente, pero si el paciente ya las trae consigo sin dudas que estas serán una gran fortaleza, en palabras de Frankl: "No obstante cuando un paciente tiene una creencia religiosa firmemente arraigada, no hay ninguna objeción en utilizar el efecto terapéutico de sus convicciones" (Frankl, 1996, p. 116).

En trabajos futuros en esta línea de investigación debe tenerse en cuenta el papel que juegan las creencias religiosas y las emociones ligadas a éstas en relación al sentido de la vida y explorar cualitativamente cómo es que las emociones, creencias y prácticas religiosas influyen sobre el propósito vital. También sería interesante estudiar longitudinalmente cómo la religiosidad va cambiando a lo largo del tiempo y cómo se va adaptando para lidiar con circunstancias estresantes y límites de la vida, con las dudas y crisis de fe. Por último sería bueno profundizar en las diferencias entre religiones y comunidades religiosas a la hora de la práctica religiosa en sí misma y cómo esta es vivenciada.

Referencias

Aldwing, C. M., Park, C. L., Jeong, Y. J., & Nath, R. (2014) Differing Pathways Between Religiousness, Spirituality, and Health: A Self-Regulation Perspective. Psychology of Religion and Spirituality, 6 (1), 9-21.

Ardelt, M. (2003). Effects of religion and purpose in life on elders' subjective well-being and attitudes toward death. Journal of Religious Gerontology, 14, 55–77.

Arnett, J. J., & Jensen, L. A. (2002). A congregation of one: individualized

religious beliefs among emerging adults. Journal of Adolescent Research, 17 (5), 451-467.

Baumeister, R. F. (1991). Meanings of life. New York: Guilford Press.

Benefield, M., Fry, L. W., & Geigle, D. (2014) Spirituality and Religion in the Workplace: History, Theory, and Research. Psychology of Religion and Spirituality, 6 (3), 175-187.

Bolt, M. (1975). Purpose in life and religious orientation. Journal of Psychology and Theology, 3(2), 116-118.

Bretones, F. (2005). Logoterapia: la audacia de vivir. Buenos Aires: San Pablo.

Bronk, K. C. (2014). Purpose in life: A critical component of optimal youth development. London, New York: Springer.

Crumbaugh, J. C., & Maholick, L. T. (1969) Manual of Instructions for the Purpose in Life Test. Saratoga: Viktor Frankl Institute of Logotherapy.

Dittes, J. E. (1969). Psychology of Religion. In G. Lindzey, & E. Aronson. Handbook of Social Psychology, Reading. Mass.: Addison Wesley.

Faller, G. (2001). Psychology versus Religion. Journal of Pastoral Counseling, 21(14).

Fetzer, J. E. / National Institute on Aging Working Group (2003). Multidimensional measurement of religiousness/spirituality for use in health research: A report of the Fetzer/National Institute on Aging Working Group. Kalamazoo, MI: Fetzer Institute.

Francis, L. J. (2000). The relationship between Bible reading and purpose in life among 13-15 year olds. Mental Health, Religion and Culture, 3, 27-36.

Francis, L. J., & Evans, T. E. (1996). The relationship between personal prayer and purpose in life among churchgoing and non-churchgoing 12-15 year olds in the UK. Religious Education, 91, 9-21.

Frankl, V. E. (1996). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder.

Frankl, V. E. (2001). Ante el Vacío Existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia. Barcelona: Herder.

Frankl, V. E. (2000). El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la Logoterapia. Barcelona: Herder.

Gallego-Pérez, J. F., García-Alandete, J., & Pérez-Delgado, E. (2007). Religiosidad y sentido de la vida: relaciones en un grupo de universitarios. Revista Mexicana de Logoterapia, 17, 11-22.

García-Alandete, J., Rosa, E. y Sellés, P. (2013). Estructura factorial y consistencia interna de una versión española del Purpose-In-Life Test [Factorial structure and internal consistency of a Spanish version of the Purpose-In-Life Test]. Universitas Psychologica, 12(2), 517-530.

Gerwood, J. B., Le Blanc, M., & Piazza, N. (1998). The Purpose-in-Life Test and religious denomination: Protestant and Catholic scores in an elderly population. Journal of Clinical Psychology, 54, 49-53.

Gottfried, A. E. (2016). Adaptación Argentina del PIL Test (Test Sentido en la Vida) de Crumbaugh y Maholick. Revista de Psicología UCA, 23(12), 49-65.

Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. Journal of Applied Testing Technology, 1, 1-30.

Hill, P. C., Pargament, K. I., Hood, R. W., McCullough, M. E., Swyers, J. P., Larson, D. B., & Zinbauer, B. J. (2000). Conceptualizing religion and spirituality: points of commonality, points of departure. Journal for the Theory of Social Behavior, 30 (1), 51-77.

Koenig, H. G. (1999). The healing power of faith. Nursing Home Medicine, 7, 381-384.

Koenig, H. G., McCullough, M. E. & Larson, D. B. (2001). Handbook of Religion and Health. New York: Oxford University Press.

Mallimaci, F., Esquivel, J. C. y Irrazábal, G. (2008). Primera encuesta sobre creencias y actitudes religiosas en Argentina. Informe de investigación. Buenos Aires: FONCyT, CEIL PIETTE/CONICET.

Moral de la Rubia, J. (2010). Religión, significados y actitudes hacia la sexualidad: un enfoque psicosocial. Revista Colombiana de Psicología, 19(1), 45-59.

Rabbia, H. H., Brussino, S. y Vaggione, J. M. (2012). Escala de Creencias Post-Críticas: análisis psicométrico para su aplicación al estudio de la religiosidad en Argentina, Revista de Psicología UCA, 8(16), 85-109.

Robbins, M., & Francis, L. J. (2005). Purpose in life and prayer among Catholic and Protestant adolescents in Northern Ireland. Journal of Research in Christian Education, 14, 73-93.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology, 69, 719–727.

Salgado, A. C. (2014). Revisión de estudios empíricos sobre el impacto de la religión, religiosidad y espiritualidad como factores protectores. Propósitos y Representaciones. 2(1), 121-140.

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), 574–582.

Stoppa, T. M., & Lefkowitz, E. S. (2010). Longitudinal changes in religiosity among emerging adult college students. Journal of Research on Adolescence, 20(1), 23-28.

Taha, N., Florenzano R., Sieverson C., Aspillaga C., & Alliende, L. (2011). La espiritualidad y religiosidad como factor protector en mujeres depresivas con riesgo suicida: consenso de expertos. Revista Chilena de Neuropsiquiatría, 49(4), 347-360.

Van Tongeren, D. R., Hook, J. N., & Davis, D. E. (2013) Defensive Religion as a Source of Meaning in Life: A Dual Mediational Model. Psychology of Religion and Spirituality, 5 (3), 227-232.

Weaver, A. J., Pargament, K. I., Flanelly, K. J., & Oppenheimer, J. E. (2006) Trends in the Scientific Study of Religion, Spirituality, and Health: 1965–2000. Journal of Religion and Health, 45 (2), 208-214.

Wood, R. W., Hill, P. C., & Spilka, B. (2009). The psychology of religion. An empirical approach. The Guildford Press. New York-London.

Zika, S., & Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. British Journal of Psychology, 83, 133–145.

ISSN 1669-2438
ISSN-electrónico 2469-2050

Revista de Psicología. Año 2018. Vol. 14, Nº 27, pp. 69-75

Felicidad en el trabajo: Breve actualización desde la psicología positiva

Happiness at work: Brief update from positive psychology

Gabini, S. *

Resumen

El presente artículo teórico presenta una actualización bibliográfica acerca de la felicidad en el trabajo desde la perspectiva de la psicología positiva. En el mismo se realiza un compendio de las principales variables antecedentes y consecuentes del constructo, así como de algunos mecanismos propuestos para incrementarla al interior de las organizaciones. Se discuten las dificultades teóricas en torno al constructo felicidad laboral y se realizan recomendaciones para futuras investigaciones.

Palabras clave: Felicidad, trabajo, psicología positiva.

Abstract

The present theoretical article presents a bibliographical update about happiness at work from the perspective of positive psychology. A summary of main antecedent and consequent variables of the construct was carried out, as well as the revision of proposed mechanisms to increase happines at work within organizations. The theoretical difficulties around the construct are discussed and recommendations for future investigations are made.

Key words: Happiness, work, positive psychology.

Introducción

Los seres humanos siempre han perseguido la felicidad como una meta o una finalidad, como un ideal o un estado permanente de bienestar que alcanzar (Moccia, 2016). Sin embargo, a pesar de su importancia para la vida de las personas este aspecto no ha recibido la suficiente atención por parte de la psicología, ya que hasta hace algunos años la disciplina sólo se enfocaba en cuestiones negativas y patológicas del comportamiento (López & Fierro, 2015). Consecuentemente, el

*Licenciado en Psicología. Becario Doctoral del CONICET, Instituto de Investigaciones, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Profesor Adjunto, Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, Universidad Abierta Interamericana (Argentina).
Dirección: Tucumán 4075 (Rosario – Santa Fe) Correo electrónico:sebastian_gabini@live.com.ar
Fecha de recepción: 06 de octubre de 2017 - Fecha de aceptación: 05 de marzo de 2018

estudio de las implicancias de la felicidad en las distintas esferas vitales (laboral y familiar) tampoco ha presentado un desarrollo sistemático dentro del campo psicológico. A pesar de ello, en los últimos años se ha producido (Hosie & Sevastos, 2009) un renovado interés por el estudio de la felicidad en el trabajo y sus variables asociadas.

Variables asociadas a la felicidad en el trabajo

Recientemente (Vidal García, & Linati, 2014; López & Fierro, 2015) ha sido vinculada a innumerables beneficios, tanto para organizaciones como para los empleados. Entre sus principales consecuencias, la felicidad en el trabajo pronostica algunos resultados importantes, como una mayor productividad y rendimiento en el trabajo, mayor auto-control, mejores relaciones interpersonales, salud física y mental, así como una mayor longevidad (Branham, 2012; López & Fierro, 2015; Peterson, Luthans, Avolio, Walumbwa & Zhang, 2011; Pryce- Jones, 2010). De esta manera, las personas con pensamientos positivos han mostrado una mayor tendencia a incurrir en situaciones o escenarios novedosos, a la vez que se encuentran más involucrados con el trabajo. Como resultado, son personas sanas y más exitosas en su vida laboral, produciendo consecuencias más fructíferas para sus organizaciones (Momeni, Kalali, Anvari, Raoofi, & Zarrineh, 2011). A su vez, la felicidad en el trabajo presenta al mundo como un lugar más seguro y permite que los individuos tomen decisiones más libremente y disfruten de una vida más sana (Dehaghi, 2012). El impacto de la felicidad sobre la salud de los empleados, a menudo, se traduce en una reducción de ausentismo y licencias por enfermedades y, por lo tanto, en un mayor rendimiento laboral (Branham, 2012; Peterson et al., 2011). De la misma forma, quien es feliz en su trabajo (Pryce-Jones, 2010) obtiene ascensos laborales antes, gana más dinero, tiene más apoyo, es más creativo, y alcanza antes sus objetivos. Todo esto es posible dado que el trabajador desarrolla un modelo de aceptación de los valores y objetivos de la organización, asociado a un deseo de entregarse con esfuerzo a la misma. Es decir, existe una congruencia entre los valores que pregona la organización y los valores personales del empleado. En estos casos, se despliega una teoría conocida como la implicación laboral que se traduce en una relación estrecha entre éste y su trabajo, el que se erige como una parte transcendental de su proyecto de vida, hasta el punto de pensar que sus objetivos y los de la organización van unidos (Caicedo Domínguez, 2017).

Si bien se han delimitado claramente los beneficios aparentes de contar con trabajadores felices, al día de hoy no se ha podido establecer con claridad las fuentes de felicidad e infelicidad laboral. A este respecto, Warr (2013) ha indicado que la mayoría de los estudios en psicología organizacional se han ocupado de examinar el efecto de las características de la organización o del puesto de trabajo, y relativamente poco en analizar los procesos cognitivos y afectivos que podrían conducir a un mayor grado de felicidad en el trabajo. En lo que hace a las variables organizacionales, estudios empíricos recientes (Spontón, 2017) han señalado que el mayor porcentaje de empleados felices se encuentra trabajando en pequeñas o medianas empresas. Consecuentemente, los menos felices predominan en las grandes empresas. Del mismo modo, las personas que ocupan puestos gerenciales, son propietarias o autónomas indicaron mayores niveles de felicidad en el trabajo que los operarios y demás empleados contratados (Spontón, 2017). A pesar de estos avances, la revisión bibliográfica realizada no ha permitido esclarecer la relación entre la felicidad laboral y los diferentes tipos de organizaciones o trabajos (industria, comercio, salud, educación).

Por otra parte, resultados del Happiness at Work Index (Chiumento, 2007) han indicado, por ejemplo, que las relaciones interpersonales que se juegan al interior del ámbito laboral tienen el mayor impacto en la felicidad, junto con la

sensación de que el trabajo desarrollado es interesante o significativo para el individuo. Contrariamente, aquellos que no se declaran felices consideran al dinero como un factor que conduce a la felicidad. Asimismo, otros factores que favorecen la felicidad en el trabajo son la relación con los superiores, el reconocimiento por los logros alcanzados (Vidal García & Linati, 2014), la equidad en el trato (Chaiprasit & Santidhirakul, 2011) y la posibilidad de conciliación de la vida familiar y laboral. Con respecto a este último punto, la literatura reciente (Golden, Henly, & Lambert, 2013) ha destacado que la posibilidad de balancear las demandas entre las distintas esferas vitales, a través de distintas opciones como el trabajo flexible, conlleva un aumento en la felicidad tanto laboral como familiar. Es decir, ambos dominios se influencian mutuamente de manera positiva. Por lo tanto, todas las políticas que alienten un mayor grado de autonomía en cuanto a decidir cómo, cuándo y dónde trabajar, deberían tener un impacto sobre los niveles de felicidad (Golden et al., 2013.

En lo que respecta a los antecedentes disposicionales, Seligman (2011) utiliza el acrónimo PERMA para señalar que una persona es feliz cuando tiene: pleasure (placer), engagement (compromiso) o flow, relationships (relaciones sociales), y accomplishments (alcanzar metas). Por su parte, el modelo de Warr (2013), conocido como el modelo de la "vitamina", tiene en cuenta dos fuentes de felicidad (características laborales y procesos mentales al interior de la persona), brindando una perspectiva combinada del proceso. A su vez, los procesos individuales pueden ser divididos en características a largo plazo (aspectos disposicionales o demográficos) y los procesos a más corto plazo (la forma de afrontar y pensar en situaciones concretas). En este sentido, los especialistas en la temática sólo han podido identificar algunas características individuales capaces de impactar sobre la felicidad del empleado. Entre ellas se destacan rasgos de personalidad como ser la extraversión, la responsabilidad y la agradabilidad (Momeni et al., 2011; Warr, 2013), o determinadas características tales como poseer emociones positivas, pensar que el trabajo realizado tiene significado y la posibilidad de establecer metas claras (Seligman, 2011). Asimismo, la felicidad se encuentra determinada, parcialmente, por los juicios comparativos, la preocupación sobre quien soy y quien me gustaría ser, cómo será el futuro y por la evaluación relacionada con la autoeficacia, la novedad y la relevancia personal (Warr, 2013). Sin embargo, la escasez de estudios en este sentido demanda destinar mayores esfuerzos investigativos con el fin de esclarecer las variables psicológicas relacionadas con la felicidad laboral.

En lo que hace a las variables sociodemográficas, pareciera que existen algunas diferencias individuales que coadyuvan al desarrollo del fenómeno. En este sentido, algunas investigaciones recientes (Bryson & McKerron, 2017; Lopez & Fierro, 2015) han señalado relaciones significativas entre los niveles de felicidad el sexo, la edad, el nivel educativo y estado civil. Particularmente, se ha encontrado mayor felicidad laboral en personas con un nivel de estudio superior, en empleados divorciados y en trabajadoras mujeres. Sumado a ello, otros investigadores (Song, Heo, An, & Choi, 2017) han reportado diferencia en los índices de felicidad en función del tipo de trabajo realizado, el cargo, la antigüedad laboral y el salario. En lo que respecta a la edad, algunos estudios empíricos (Bryson & McKerron, 2017; Lopez & Fierro, 2015) han indicado un comportamiento estable en la felicidad laboral al considerar los diferentes rangos de edades, mientras que otras voces han planteado que este aspecto podría variar a lo largo de los años (Sheldon & Lucas, 2014). Desde esta perspectiva, la teoría de la auto-determinación (DeHaan & Ryan, 2014) ha indicado que la posibilidad de incrementar la felicidad es más probable que resulte de cambios vitales eudaimónicos que hedónicos, especialmente de aquellas modificaciones que tiendan a aumentar el nivel general de satisfacción de las necesidades psicológicas.

Dificultades en relación a la felicidad en el trabajo

Pesa al importante cúmulo de información en torno a la felicidad laboral, aún no se ha arribado al desarrollo de un marco teórico integrador que ostente el consenso entre los especialistas en relación a la naturaleza y a la definición del constructo. En lo que hace a su definición, algunos autores (Zelenski, Murphy & Jenkins, 2008) han indicado la imposibilidad de esclarecer este fenómeno en términos científicos precisos debido a que la felicidad en el trabajo consiste en muchas facetas diferentes. Otros estudiosos (Saenghiram, 2013; Salas Vallina, Alegre Vidal, & Fernández Guerrero, 2013) coinciden en señalar que la felicidad laboral no se caracteriza sólo por tener sentimientos placenteros o experiencias afectivas positivas, sino que involucra la necesidad que esta esfera vital sea significativa para el trabajador. De esta manera, puede definirse como una mentalidad que permita realizar acciones que maximicen el rendimiento y alcanzar el propio potencial (Lutterbie & Pryce-Jones, 2013).

En cuanto a la naturaleza del constructo, Fisher (2010) sostiene que la felicidad en el trabajo no es un término que haya sido muy utilizado en el mundo académico. En lugar de este concepto, un gran número de variables, que remiten a alguna forma de felicidad o afecto positivo han sido propuestas. Entre las que se destacan: bienestar (Lutterbie & Pryce-Jones, 2013), satisfacción laboral (Proudfoot, Corr, Guest, & Dunn, 2009), compromiso organizativo, motivación, implicación (López & Fierro, 2015; Salas Vallina et al., 2013), disfrute (Bakker & Oerlemans, 2011), emociones positivas en el trabajo (Vacharkulksemsuk & Fredrickson, 2013), entre otros. Estas variables tienen en común que todas reflejan o se refieren a algún grado de juicio agradable o experiencias positivas en el trabajo (Bakker & Oerlemans, 2011). Sin embargo, ninguno de estos constructos ha logrado aportar la suficiente información como para poder explicar la existencia de la felicidad en el trabajo (Salas Vallina et al., 2013). En este sentido, una variable relacionada con la felicidad en el trabajo, como la satisfacción laboral, nunca va a poder ser lo mismo que la felicidad en sí misma (Fisher, 2010).

Paralelamente, algunas investigaciones en torno a la felicidad en el trabajo han comenzado a plantear mecanismos mediante los cuales las organizaciones laborales puedan promover espacios de bienestar para sus empleados. Proudfoot et al. (2009), por ejemplo, desarrollaron un programa de entrenamiento cognitivo-comportamental de siete semanas para enseñar a trabajadores con altos niveles de estrés a cambiar sus pensamientos disfuncionales y adoptar un estilo de atribución optimista. Sumado a ello, brindaron una serie de sugerencias para trabajar a nivel organizacional que incluían: (a) crear una cultura organizacional saludable, basada en el respeto y el apoyo, (b) proveer un liderazgo competente en todos los niveles, (c) promover el trato equitativo, la seguridad y el reconocimiento, (d) diseñar puestos de trabajos desafiantes, autónomos y con un alto nivel de feedback, (e) seleccionar a los trabajadores a partir de la congruencia entre la persona y la organización y de la persona y el trabajo, y (f) adoptar prácticas laborales de alto rendimiento (Proudfoot et al., 2009). De manera similar, otros investigadores (Kerfoot, 2015) han puesto énfasis en una infraestructura que permita a los empleados realizar el trabajo y los inspire a ello. En este sentido, se ha resaltado como esencial la presencia de un personal que sea efectivo y acorde a las demandas, una cultura que apoye la felicidad y el empoderamiento en el trabajo, así como un sentido de colegialidad entre los trabajadores (Kerfoot, 2015).

Evaluación de la felicidad en el trabajo

La medición de la felicidad laboral no es un tópico exento de controversias y, por ende, continúa siendo un área propensa para el desarrollo de mayores esfuerzos investigativos. A este respecto, algunas voces (Salas Vallina et al., 2013) han reclamado la necesidad de reconsiderar la medición de esta variable, ya que hasta el

momento se ha realizado a partir de fenómenos relacionados a ella. Adicionalmente, aún no se ha podido desarrollar un instrumento con adecuadas propiedades psicométricas que permita abarcar la complejidad de la variable (Fisher, 2010).

Los intentos previos por evaluar el constructo pueden han sido promovidos desde ámbitos profesionales y académicos. Dentro del primer grupo puede hacerse referencia al Happiness at Work Survey (Happiness Works Ltd., 2016) o al Happiness at Work Index (Chiumento, 2007). Sin embargo, estas alternativas carecen de rigor científico (Singh & Aggarwal, 2017). Desde la esfera académica, una gran cantidad de investigaciones en torno a la temática han utilizado una única pregunta que refiere al grado de felicidad de los trabajadores. Esta perspectiva es conocida como evaluación retrospectiva (Bok, 2010). No obstante, la revisión de la literatura también ha destacado la escasez de instrumentos de auto-reporte para evaluar específicamente el fenómeno. Esto se debe a que: (a) en la mayoría de los estudios se ha optado por evaluar algún constructo similar, como el bienestar (Salas Vallina et al., 2013); (b) otros han realizado modificaciones de escalas generales de felicidad (Etikariena, 2018; Moreno Freites & Ibarra Morales, 2016); o (c) han utilizado un conjunto de instrumentos para abarcar la complejidad del fenómeno (Williams, Kern, & Waters, 2015).

Entre los exiguos instrumentos desarrollados para evaluarla se destacan el Happiness at Work Scale (Singh & Aggarwal, 2017), la escala propuesta por Lutterbie y Pryce-Jones (2013) y la medida desarrollado por Golparvar y Abedini (2014) que contempla tres dominios de la felicidad en el trabajo (psicológico, espiritual y social). A pesar de ello, ninguno de los instrumentos mencionados ha sido ampliamente utilizado por la comunidad científica, ni han podido probar su validez transcultural.

Discusión

En suma, la felicidad en el trabajo es un concepto que abarca un gran número de fenómenos, que van desde estados de ánimo transitorios hasta actitudes y emociones más estables (Fisher, 2010). En el lugar de trabajo, la felicidad suele estar influenciada por eventos actuales y condiciones crónicas que hacen a la tarea, el trabajo y a la organización. A su vez, recientemente se ha reconocido la influencia de los atributos estables de los individuos sobre la felicidad en el trabajo (Fisher, 2010; Warr, 2013). Sin embargo, aún no se han podido esclarecer totalmente las dimensiones constitutivas del constructo, ni desarrollar un instrumento que abarque la complejidad de la felicidad en el trabajo con aceptables propiedades psicométricas para su evaluación. A este respecto, algunas voces (Fisher, 2010; Salas Vallina et al., 2013) han reclamado la necesidad de reconsiderar la medición de esta variable, ya que hasta el momento se ha realizado a partir de constructos relacionados a ella. En este sentido, tanto gerentes, responsables de recursos humanos, como investigadores del área deben aceptar la responsabilidad de trabajar en función del desarrollo de culturas organizacionales que tiendan a la felicidad. Ya que para llegar a ser felices es condición necesaria que las personas sean felices en su trabajo (Salas Vallina et al., 2013).

Referencias

Bakker, A. B., & Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Eds.) The Oxford handbook of positive organizational scholarship (178-189). Oxford: Oxford Library of Psychology.

Bok, D. (2010). The politics of happiness: What government can learn from the new research on well-being. New Jersey: Princeton University Press.

Branham, L. (2012). The 7 hidden reasons employees leave: How to recognize the subtle signs and act before it's too late (2nd ed.). New York: Amacom.

Bryson, A., & MacKerron, G. (2017). Are you happy while you work? The Economic

Journal, 127(599), 106-125.
Caicedo Domínguez, Y. C. (2017). Felicidad y productividad: Un aporte a la gestión del talento humano en las organizaciones del siglo XXI (Tesis de Maestría inédita). Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Popayán, Colombia.
Chaiprasit, K., & Santidhiraku, O. (2011). Happiness at work of employees in small and medium-sized enterprises, Thailand. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 25, 189-200.
Chiumento, S. (2007). Happiness at Work Index: Research Report 2007. London: Chiumento.
DeHaan, C. R., & Ryan, R. M. (2014). Symptoms of wellness: Happiness and eudaimonia from a self-determination perspective. In K. M. Sheldon & R. E. Lucas (Eds.). Stability of happiness: Theories and evidence on whether happiness can change (pp. 37-55). New York: Elsevier.
Dehaghi, M. R. (2012). Happiness as an effective factor in organizational commitment of managers. African Journal of Business Management, 6(33), 9460-9468
Etikariena, A. (2018). The effect of psychological capital as a mediator variable on the relationship between work happiness and innovative work behavior. In A. A. Ariyanto, H. Muluk, P. Newcombe, F. Piercy, E. K. Poerwandari, & S. H. Suradijono (Eds.), Diversity in Unity: Perspectives from Psychology and Behavioral Sciences (pp. 379-386). London: Taylor & Francis Group.
Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. International Journal of Management Reviews, 12(4), 384-412.
Golden, L., Henly, J. R., & Lambert, S. (2013). Work schedule flexibility: A contributor to happiness? Journal of Social Research & Policy, 4(2), 107-138.
Golden, L., Henly, J. R., & Lambert, S. (2013). Work schedule flexibility: A contributor to happiness? Journal of Social Research & Policy, 4(2), 107-138.
Golparvar, M., & Abedini, H. (2014). A comprehensive study on the relationship between meaning and spirituality at work with job happiness, positive affect and job satisfaction. Management Science Letters, 4(2), 255-268.
Hosie, P. J., & Sevastos, P. (2009). Does the "happy-productive worker" thesis apply to managers? International Journal of Workplace Health Management, 2(2), 131-160.
Kerfoot, K. M. (2015). The pursuit of happiness, science, and effective staffing: the leader's challenge. Urologic nursing, 35(3), 145-148.
López, J. P., & Fierro, I. (2016). Determinantes de la felicidad en los administradores: Una investigación realizada en las farmacias del Grupo Difare en Ecuador. Universidad & Empresa, 17(29), 181-211.
Lutterbie, S., & Pryce-Jones, J. (2013). Measuring happiness at work. Assessment & Development Matters, 5(2), 13-16.
Moccia, S. (2016). Happiness at work. Papeles del Psicólogo, 37(2), 143-151
Momeni, M., Kalali, N. S., Anvari, M. R. A., Raoofi, Z., & Zarrineh, A. (2011). What kind of people are the happiest? An empirical study. International Review of Business Research Papers, 7(3), 42-54.
Moreno Freites, Z., & Ibarra Morales, L. E. (2017). Practical application of the Lima Happiness Scale in workers of service companies at Barquisimeto, Venezuela. Cuadernos de Administración, 33(59), 64-78.
Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Zhang, Z. (2011). Psychological capital and employee performance: A latent growth modeling approach. Personnel Psychology, 64(2), 427-450.
Proudfoot, J. G., Corr, P. J., Guest, D. E., & Dunn, G. (2009). Cognitive–behavioural training to change attributional style improves employee well-being, job satisfaction, productivity, and turnover. Personality & Individual Differences, 46, 147–153.
Pryce-Jones, J. (2010). Happiness at work: Maximizing your psychological capital for success. Oxford: Wiley-Blackwell.

Pryce-Jones, J., & Lindsay, J. (2014). What happiness at work is and how to use it. Industrial and Commercial Training, 46(3), 130-134.

Saenghiran, N. (2013). Towards enhancing happiness at work: A case study. Social Research Reports, 25, 21-23.

Salas Vallina, A., Alegre Vidal, J., & Fernández Guerrero, R. (2013). La medición de la felicidad en el trabajo y sus antecedentes: Un estudio empírico en el área de alergología de los hospitales públicos españoles. Trabajo, 28, 83-116.

Seligman, M. E. (2011). Flourish. New York: Simon & Schuster.

Sheldon, K. M., & Lucas, R. E. (Eds.) (2014). Stability of happiness: Theories and evidence on whether happiness can change. New York: Elsevier.

Singh, S., & Aggarwal, Y. (2017). Happiness at Work Scale: Construction and psychometric validation of a measure using mixed method approach. Journal of Happiness Studies. Advance online publication https://doi.org/10.1007/s10902-017-9882-x

Song, E. A., Heo, M. S., An, H. J., & Choi, J. S. (2017). Influence of emotional labor, nursing work environment, and self-efficacy on happiness index among national psychiatric hospital nurses in Korea. Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing, 26(1), 46-54.

Spontón, C. (julio, 2017). Happy worker in Argentina: How satisfaction with job resources is related with emotions, engagement and burnout. 5th World Congress on Positive Psychology, Montreal, Canada.

Vacharkulksemsuk, T., & Fredrickson, B. L. (2013). Looking back and glimpsing forward: The broaden-and-build theory of oositive emotions as applied to organizations. In A. B. Bakker (Ed.), Advances in Positive Organizational Psychology (45-60). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Vidal García, M. E., & Linati, A. (2014). Delivering happiness at UEM: Aprendiendo a ser feliz en el trabajo. XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Universidad Europea de Madrid.

Warr, P. (2013). Fuentes de felicidad e infelicidad en el trabajo: Una perspectiva combinada. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 29(3), 99-106.

Williams, P., Kern, M. L., & Waters, L. (2015). A longitudinal examination of the association between psychological capital, perception of organizational virtues and work happiness in school staff. Psychology of Well-Being, 5(5), 1-18.

Zelenski, J. M., Murphy, S. A., & Jenkins, D. A. (2008). The happy-productive worker thesis revisited. Journal of Happiness Studies, 9(4), 521-537.

ISSN 1669-2438
ISSN-electrónico 2469-2050

Revista de Psicología. Año 2018. Vol. 14, Nº 27, pp. 77-92

Perfiles de afrontamiento del estrés en adolescentes: su relación con la psicopatología

Coping Profiles in Adolescents: Their Relation to Psychopathology

de la Iglesia, G.*
Castro Solano, A. **
Fernandez Liporace, M. ***

Resumen

El objetivo de este trabajo consistió en la búsqueda de distintos perfiles de afrontamiento en adolescentes bonaerenses y su análisis en relación a la presencia de sintomatología psicológica. Participaron 459 adolescentes de edades entre 12 y 18 años (M=15.51; DE=1.80; 51.6% varones y 48.4% mujeres). Los resultados principales indicaron una solución de tres clusters en el caso de las mujeres: uso de afrontamientos aproximativos, uso de afrontamientos evitativos, y poco afrontamiento. Y tres clusters en el caso de los varones: poco afrontamiento, afrontamiento moderado y alto afrontamiento. Se estudiaron diferencias en distintas medidas de psicopatología según la pertenencia al cluster. Las mujeres que presentaron más síntomas pertenecían al cluster de afrontamientos evitativos. En el caso de los varones tenían menos síntomas quienes informaron una baja frecuencia de afrontamiento. Los resultados indican la importancia de estudiar el uso de las estrategias de afrontamiento de manera simultánea en términos de perfiles.

Palabras clave: clusters, perfiles, afrontamiento, síntomas psicológicos, adolescentes

Abstract

The aim of this research was studying the existence of coping profiles in adolescents of Buenos Aires and their relation to psychological symptoms. The sample consisted of 459 adolescents of ages between 12 and 18 years old

*Dra. en Psicología. Especialista en Estadística para Ciencias de la Salud. Lic. en Psicología. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad de Palermo. Neuquén 1740 8ºA (1406), Buenos Aires, Argentina. E-mail:gdelaiglesia@gmail.com. *Autor responsable de la correspondencia*
**Dr. en Psicología. Profesor de Psicología en Enseñanza Media y Superior. Licenciado en Psicología. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad de Palermo. Paraguay 5337 5ºA (1425), Buenos Aires, Argentina. alejandro.castrosolano@gmail.com
***Dra. en Psicología. Lic. en Psicología. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad de Buenos Aires. Gral. Juan Lavalle 2353 (C1052AAA). Buenos Aires, Argentina. E-mail address: mliporac@psi.uba.ar
Este trabajo fue realizado con un subsidio otorgado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), PIP 11220110100504/2012-2014, Res. 2043/14.
Fecha de recepción: 05 de marzo de 2018 - Fecha de aceptación: 19 de marzo de 2018

(M=15.51; SD=1.80; 51.6% male and 48.4% female). The main results indicated that a three-cluster solution was the most appropriate. They were differentiated according the frequency of use of coping strategies. The three clusters in the case of women were: low copers, approximative copers and avoidance copers. In the case of man they were: low copers, moderate copers and high copers. Women of the avoidance copers cluster and man of the moderate and high copers clusters showed more psychological symptoms compared to the other clusters. Results show the importance of studying coping by the use of profiles considering all coping strategies simultaneously.

Key words: clusters, profiles, coping, psychological symptoms, adolescents

Introducción

El alto nivel de estrés que caracteriza al período adolescente impacta directamente en el riesgo de presencia de psicopatología, incrementándolo (Zahn-Waxler, Shirtcliff & Marceau, 2008). El éxito que los adolescentes tengan en el afrontamiento de situaciones estresantes reducirá el riesgo de presencia de psicopatología (Compas et al., 2017). Es por ello, que la adquisición de estrategias de afrontamiento se establece como un hito fundamental en el desarrollo de los adolescentes. En general, al ser comparados con los adultos los adolescentes suelen utilizar en menor medida todas las estrategias de afrontamiento (Garnefski, Legerstee, Kraaij, Van Den Kommer & Teerds, 2002) ya que el repertorio disponible y su frecuencia de uso se incrementará con el correr de los años.

Afrontamiento del estrés

El afrontamiento –o coping– es un proceso complejo y multidimensional (Folkman & Moskowitz, 2004). Se lo ha conceptualizado como las posibles respuestas –cognitivas o conductuales– de los individuos ante situaciones de estrés (Lazarus & Folkman, 1984). Su objetivo principal consiste en la reducción de la tensión que el escenario estresante genera con el fin de adaptarse al mismo en un intento de recuperar el equilibrio perdido (e.g., Lazarus, 1991).

Existen diversos enfoques en la teorización sobre el afrontamiento. Por ejemplo, algunas denominaciones lo conciben como afrontamiento enfocado en el problema vs. afrontamiento enfocado en la emoción, otras como afrontamiento activo vs. pasivo, o afrontamiento aproximativo vs. evitativo (Averill & Rosenn, 1972; Cohen & Lazarus, 1973; Compas, 1987; Compas, Malcarne & Fondacaro, 1988; Folkman & Lazarus, 1985; Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek & Rosenthal, 1964; Lazarus, Averill & Opton, 1974; Lazarus & Folkman, 1984; Pearlin & Schooler, 1978; Roth & Cohen, 1986; Sidle, Moos, Adams & Cady, 1969). Moos (1993), postuló un modelo en el que refleja esta división central del afrontamiento en dos grandes tipos: por aproximación y por evitación del problema. Subdividiéndolos, a la vez, en dos modos: cognitivo y conductual. Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2001) subrayaron la necesidad de esta última subdivisión en modos debido a que tanto el modo cognitivo como el modo conductual se encuentran asociados a diferentes resultados.

Tipos de afrontamiento y psicopatología

La utilización de distintos tipos de afrontamiento ha sido estudiada en relación con distintos desenlaces positivos y negativos. Gran parte de la varianza de la sintomatología psicológica se encuentra explicada por el uso de estrategias de afrontamiento tanto en relación con el tipo como con la frecuencia (Garnefsi et al., 2002). En un meta-análisis sobre el tema, Compas et al. (2017) concluyeron que la asociación entre afrontamiento y psicopatología es significativa aunque entre pequeña y moderada. En general, las estrategias del tipo evitativas –como la evitación cognitiva, foco en la emoción, aislamiento social, resignación, descarga emocional, hacerse ilusiones, culparse/criticarse a sí mismo– han sido vinculadas a la presencia de sintomatología

psicológica en adolescentes (e.g. Garnefski & Kraaij, 2006; González & Landero, 2007). Y que, por el contrario, las estrategias consideradas de tipo aproximativas –afrontamiento enfocado en el problema, resolución del problema, reestructuración cognitiva, reevaluación positiva del estresor– se relacionan con el bienestar psicológico y la ausencia de psicopatología de los adolescentes (e.g. Clarke, 2006; Figueroa, Contini, Lacunza, Levín & Suedán, 2005; Garnefski & Kraaij, 2006).

En cuanto a la dicotomía cognitivo/conductual, se halló que los síntomas denominados internos –depresión, ansiedad– estan más vinculados al uso de estrategias de tipo cognitiva e ineficaces en la mitigación del estrés, tales como la rumiación y el culparse a sí mismo; y los síntomas externos –agresividad, impulsividad– están vinculados a estrategias como ubicar el foco en lo positivo que resulta ser un modo de evitación cognitiva (Garnefski, Kraaij & Van Etten, 2005).

Byrne (1964), sin embargo, resaltó que a pesar de que se concibe que el afrontamiento aproximativo es el más saludable debido a que su objetivo es la mitigación del estresor, en ciertas ocasiones –como por ejemplo cuando el estresor es crónico o incontrolable– el evitativo pareciera ser una mejor opción (Chaffm, Wherry, & Dykman, 1997; O'Brien, Bahadur, Gee, Balto & Erber, 1997; O'Brien, Margolin & John, 1995; Weisenberg, Schwarzwald, Waysman, Solomon & Klingman, 1993). A pesar de esta discrepancia de posturas, Holahan et al. (1996) afirmaron que quienes tuvieran disponible un repertorio más variado de estrategias de afrontamiento encontrarían mejores resultados adaptativos en comparación a quienes utilicen siempre el mismo tipo de estrategia. Es así, que algunos tipos de afrontamiento pueden ser útiles en una primera instancia pero resulten ulteriormente en rumiación de no ser reemplazados por otros tipos de afrontamiento más eficaces (Nolen-Hoeksema, 2000; Nolen-Hoeksema & Davis, 1999; Nolen-Hoeksema, Larson & Grayson, 1999; Stanton et al., 2000). Este fenómeno se ha denominado coping flexibility, e implica la puesta en juego de una variada gama de afrontamientos posibles en contraste con el empleo rígido de unos pocos tipos (Lester, Smart & Baum, 1994).

Perfiles de afrontamiento y su relación con la psicopatología

Steele, Cushing, Bender y Richards (2008) resaltaron que la visión dicotómica clásica derivada de investigar las consecuencias asociadas al afrontamiento aproximativo versus el evitativo ignoran importantes diferencias individuales vinculadas a patrones de afrontamiento. En este sentido, Mauno, Rantanen y Tolvanen (2014), indicaron que las estrategias de afrontamientono no son necesariamente mutuamente excluyentes y que, de hecho, puede ser utilizadas simultáneamente. Es por ello que, en ocasiones, se han delineado distintos perfiles de afrontamiento que indican tendencias a combinar el uso más o menos frecuente de las distintas estrategias. Este tipo de análisis permite una evaluación más integrada del afrontamiento.

En estos estudios generalmente se recurre al análisis de clusters para determinar grupos de sujetos que se asemejen entre sí en cuanto al empleo de los distintos tipos de estrategias de afrontamiento. Estos análisis se han realizado en diferentes poblaciones y la cantidad de clusters hallados generalmente oscila entre tres y siete.

Por ejemplo, Luyckx, Vanhals, Seiffge-Krenke y Weets (2010) hallaron cuatro clusters en una muestra de pacientes con diabetes. Aquellos que pertenecían al cluster caracterizado por un afrontamiento más activo tenían menos síntomas depresivos y mejor salud en general en comparación con quienes exhibían estrategias más evitativas. Por otra parte, Li et al. (2017) encontraron tres perfiles de afrontamiento en mujeres con diagnóstico de cáncer de mama: aproximativo, negativo e inconsistente. Quienes pertenecían al grupo de afrontamiento aproximativo tenían menores niveles de ansiedad y depresión. Además, Sanchez et al. (2015) identificaron tres perfiles de afrontamiento en trabajadores con dolor crónico: mezclado,

catastrófico y positivo. Los del grupo de afrontamiento positivo tenían menores niveles de depresión, y mayores niveles de calidad de vida. En deportistas, se encontró que los atletas que pertenecían al grupo con afrontamiento de tipo aproximativo –centrado en la resolución del problema o en la tarea– tenían un mejor ajuste psicológico (Gaudreau & Blonden, 2002; Martinent & Decret, 2015).

En el caso de adultos pertenencientes a población general se puede destacar el estudio de Doron, Thomas-Ollivier, Vachon y Fortes-Bourbousson (2013) quienes hallaron tres clusters de afrontamiento cognitivo: aproximativo, evitativo y poco afrontamiento. Los de cluster aproximativo presentaron menores niveles de ansiedad y depresión, lo del evitativo mayores niveles de ansiedad y depresión, y menores niveles de autoestima. Los que afrontaban poco tenían niveles similares de autoestima y ansiedad que los evitativos, mayores niveles de depresión que los aproximativos pero mejor ajuste psicológico que los evitativos. Luego, Doron, Trouillet, Maneveau, Neveau y Ninot (2014), en otro estudio similar, reportaron cuatro clusters: los que afrontaban mucho, los que utilizaban afrontamientos aproximativos, los evitativos y los que afrontaban poco. Los que afrontaban mucho y los evitativos tenían más estrés e incurrían en más conductas insalubres.

Asimismo, Mauno et al. (2014) hallaron siete perfiles de afrontamiento en un estudio realizado sobre trabajadores. Las diferencias más relevantes se encontraron entre los perfiles de afrontadores activos en contraste con los de afrontamiento moderado y los poco afrontadores. Los más activos demostraron tener también más compromiso en el trabajo y la familia. No hallaron diferencias en el distrés psicológico ni en el bienestar entre los grupos.

Poniendo el foco ahora en investigaciones en población adolescente, Tam (2008), por ejemplo, distinguió cuatro perfiles: activo, activo-interno, interno-retirada e indiferenciado. Ambos grupos de afrontamiento activo tenían mejor ajuste psicológico. Por otra parte, Steele et al. (2008) estudiaron el afrontamiento en un grupo de preadolescentes hallando cuatro perfiles: los que afrontaban mucho, los que utilizaban estrategias activas, los que afrontaban poco y los que mostraban un afrontamiento indiscriminado. Quienes utilizaban un afrontamiento más activo informaron menos síntomas de desajuste clínico, mayor ajuste personal y menos síntomas emocionales negativos. Finalmente, Aldridge y Roesch (2008) estudiaron adolescentes pertenecientes a minorías encontrando tres perfiles de afrontamiento: bajo genérico, activo y evitativo. Los activos tenían menor depresión aunque más estrés que los bajo genérico quienes tenían menor estrés que los activos y más depresión que los evitativos.

Además se han realizado estudios longitudinales. Seiffge-Krenke y Klessinger (2000), por ejemplo, reportaron que el grupo que utilizaba afrontamientos de tipo aproximativo informaba menos sintomatología depresiva en contraste con el grupo de afrontamiento evitativo. Tolan, Gorman-Smith, Henry y Hunt (2002) hallaron cinco clusters de adolescentes que diferían en relación a la frecuencia de uso de distintos tipos de afrontamiento. Los que afrontaban poco demostraron tener, luego de un tiempo, más síntomas internalizantes, y los que afrontaban poco junto con los asumían afrontamientos enfocados en la emoción experimentaban más síntomas externalizantes luego de un tiempo.

El foco de intervenciones psicológicas dirigidas a niños y adolescentes para la prevención y el tratamiento de la psicopatología está puesto en el incremento de las habilidades de afrontamiento (e.g. Clarke et al., 1995; Kendall et al., 1997). Teniendo en consideración estos antecedentes, conocer los perfiles de afrontamiento que caracterizan a los adolescentes argentinos podría aportar a las teorizaciones aquí expuestas y arrojar luz acerca de uno de los posibles factores determinantes del riesgo psicopatológico en adolescentes. El entrenamiento en estrategias de afrontamiento podría conllevar la disminución de la sintomatología psicológica de los adolescentes y

la prevención de su aparición a futuro así como también aportar al progreso psicoterapéutico de aquellos adolescentes bajo tratamiento psicológico.

Teniendo en consideración lo antecedentes expuestos es que resulta relevante: (1) Analizar si existen asociaciones entre la frecuencia de uso de las distintas estrategias de afrontamiento y la presencia de psicopatología, (2) Estudiar si es posible identificar perfiles de afrontamiento diferenciados y, (3) Indagar si existen diferencias en el grado de presencia de psicopatología según perfil de afrontamiento. Además, en función de los antecedentes se hipotetizó que: (a) Las estrategias de afrontamiento evitación cognitiva y evitación conductual estarán relacionadas positivamente a la presencia de síntomas psicológicos, (b) Las estrategias de afrontamiento aproximación cognitiva y aproximación conductual estarán asociadas negativamente a la presencia de síntomas psicológicos, (c) Se aislarán clusters delimitados por la dicotomía evitativo vs. aproximativo, o de acuerdo a la frecuencia de uso, (d) Los clusters que estén caracterizados por un mayor uso de estrategias de afrontamiento aproximativas presentarán menor sintomatología que aquellos que utilicen mayormente estrategias evitativas.

Método

Participantes

Participaron 459 adolescentes argentinos de edades entre 12 y 18 años (M = 15.51; DE = 1.80). El 51.6% (n = 237) eran varones y el 48.4% restante, mujeres (n = 222). En relación con su nivel socio-económico, el 44.9% (n = 206) dijo pertenecer a la clase media-alta, el 39.7% (n = 182) a la clase media, el 10.9% (n = 50) a la clase alta, el 3.9% (n = 18) a la clase media-baja, y el 0.7% (n = 3) a la clase baja. El 58% (n = 266) de los adolescentes concurría a escuelas privadas y el restante 42% (n = 193), a escuelas públicas.

Materiales

- Inventario de Estilos de Afrontamiento para Adolescentes y Adultos (Moos, 1993). Este instrumento brinda distintas medidas de estrategias de afrontamiento: Aproximativo Cognitivo (siete ítems, e.g. "¿Pensaste en qué forma esta situación podría cambiar tu vida para mejor?"), Aproximativo Conductual (seis ítems, e.g. "¿Hablaste con alguno de tus padres o familiares sobre eso?"), Evitativo Cognitivo (cinco ítems, e.g. "¿Trataste de negar cuán serio era el problema realmente?") y Evitativo Conductual (cuatro ítems, e.g. "¿Empezaste a leer para entretenerte?"). Los 22 elementos se responden con un formato likert de cuatro posiciones 0 = nunca a 3 = siempre referido a frecuencia de uso de la respuesta de afrontamiento. Para obtener la puntuación compuesta de cada dimensión se deben promediar las respuestas del sujeto dadas a los ítems que las componen. Puntuaciones elevadas indicarán un mayor uso de esa estrategia de afrontamiento. La adaptación local (Ongarato, de la Iglesia, Ongarato & Fernández Liporace, 2009; Rial Boubeta, de la Iglesia, Ongarato & Fernández Liporace, 2011) contó con estudios de componentes principales, análisis factorial confirmatorio con validación cruzada en invarianza factorial, además de estudios de consistencia interna y estabilidad de las puntuaciones.
- Listado de Síntomas Breve (LSB-50; de Rivera & Abuín, 2012). Es una instrumento de 50 ítems que brinda mediciones sobre diferentes síntomas psicológicos a través de siete escalas clínicas: (1) Hipersensibilidad (siete ítems), se refiere a la sensibilidad tanto intra como interpersonal (e.g., "Me parece que otras personas me observan o hablan de mí"); (2) Obsesiones-Compulsiones (siete ítems), apunta a cubrir la presencia de dudas. rituales y compulsiones (e.g., "Tengo que hacer las cosas muy despacio para estar seguro de que las hago bien"); (3) Ansiedad (nueve ítems), indaga acerca de síntomas de pánico, trastorno de ansiedad generalizada y fobias (e.g., "Siento miedo en la calle o en espacios abiertos"); (4)

Hostilidad (seis ítems), interroga sobre comportamientos vinculados a la ira, enojo y resentimiento (e.g., "Tengo ganas de romper o destruir algo"); (5) Somatizaciones (ocho ítems), evalúa síntomas somáticos que tienen base en problemas psicológicos o médicos (e.g., "Mi corazón palpita o va muy deprisa"); (6) Depresión (diez ítems), examina síntomas relacionados con escasa energía, culpa, tristeza y desesperanza (e.g., "Me siento triste"); y (7) Alteraciones del sueño (tres ítems), examina posibles dificultades de sueño desde la perspectiva del bienestar (e.g., "Me despierto de madrugada"). Los ítems se responden mediante una escala Likert de cinco posiciones que varía desde 0 = nada hasta 4 = mucho. El cálculo de las escalas clínicas se realiza promediando las respuestas del sujeto. Cuanto mayor sea el promedio, mayor será la presencia de sintomatología psicológica. También se pueden calcular tres índices globales y un índice de riesgo: el Índice Global de Severidad, que es una medida global de malestar psicológico que combina el número de síntomas con su intensidad; el indicador de Número de Síntomas Presentes, que resulta de la cantidad de ítems con respuesta distinta de cero (síntoma presente); el Índice de Intensidad de Síntomas Presentes, que es una medida más pura de intensidad ya que considera solamente aquellos con respuesta distinta de cero; y el Índice de Riesgo Psicopatológico que evalúa la presencia de síntomas generalmente presentes en población clínica. En el estudio llevado a cabo por de la Iglesia, Castro Solano y Fernández Liporace (2016), y de la Iglesia, Fernández Liporace y Castro Solano (2015) se verificó la dimensionalidad del listado mediante análisis factoriales confirmatorios con pruebas de validación cruzada e invarianza factorial, además de evidencias de validez externa mediante la correlación de un instrumento de diagnóstico de psicopatología, así como también se analizó su consistencia interna. En la presente muestra la consistencia interna de las escalas clínicas fue Hipersensibilidad = .84, Obsesiones-Compulsiones = .75, Ansiedad = .85, Hostilidad = .85, Somatizaciones = .79, Depresión = .85 y Alteraciones del sueño =.81

Procedimiento

Los datos fueron recolectados mediante un muestreo no probabilístico intencional. La recolección estuvo a cargo de estudiantes avanzados de psicología que fueron supervisados por un investigador experto. Previo a solicitar la respuesta a los instrumentos se pidió a los padres de los adolescentes la firma de un consentimiento informado en el que se explicaba el objetivo de la investigación, se establecía que la participación de su hijo/a era voluntaria y que podía desistir de participar en cualquier momento, y que los datos serían tratados de manera confidencial y anónima.

Análisis de datos

Como paso previo a los análisis, se analizaron posibles diferencias en las estrategias de afrontamiento según el sexo de los participantes a consideración de la abundante evidencia en ese sentido (e. g. Fernández Liporace, Contini, Ongarato, Saavedra & de la Iglesia, 2009). Las pruebas t de Student indicaron diferencias significativas en todas las estrategias ($p < .05$) a excepción de aproximación cognitiva. Las d de Cohen indicaron tamaños del efecto entre pequeños y moderados (Aproximación Conductual d = -0.32, Evitación Cognitiva d = -0.23, Evitación Conductual d = -0.29). Debido a ello y a los antecedentes sobre el tema, se controló la variable sexo en todos los análisis que prosiguieron.

Para estudiar las asociaciones entre las medidas de psicopatología y las estrategias de afrontamiento se calcularon pruebas r de Pearson. Luego, se estandarizaron las medidas de afrontamiento para proceder a continuación a un análisis de clusters con el fin de identificar los distintos perfiles de afrontamiento. Tal como recomendaron Henry, Tolan y Gorman-Smith (2005) este análisis se hizo en dos etapas. En primer lugar, se calculó un modelo jerárquico con el método Ward y la distancia euclídea al cuadrado –se segmentó la base por sexo para controlar esa

variable–. Esto se hizo con el fin de determinar el número adecuado de clusters que maximizaba la diferencia entre los grupos y minimizaba las diferencias intragrupales. Luego se calculó un análisis de conglomerados de k medidas para confirmar y generar los perfiles. A continuación, para validar la solución de conglomerados obtenida, se calcularon ANOVAs one way para establecer diferencias en las estrategias de afrontamiento según cluster. Finalmente, mediante un MANOVA se estudiaron diferencias en las medidas de psicopatología de acuerdo con la pertenencia al cluster (perfil de afrontamiento).

Resultados

En primer lugar, se calcularon las correlaciones entre las cuatro estrategias de afrontamiento y las distintas medidas de psicopatología diferenciando por sexo del participante –ver tabla 1–. De los resultados se desprende que las correlaciones de todas las medidas de psicopatología con la estrategia de Evitación Cognitiva fueron estadísticamente significativas, positivas y entre bajas y moderadas de acuerdo al criterio de Cohen (1988). En el resto de las estrategias la mayoría de las correlaciones no resultó ser estadísticamente significativa ($p > .05$).

Tabla 1
Correlaciones entre las escalas clínicas y puntajes globales del LSB-50. y las estrategias de afrontamiento.

		Aproximación Cognitiva	Aproximación Conductual	Evitación Cognitiva	Evitación Conductual
Hipersensibilidad	Mujeres	.059	.023	.427**	.103
	Hombres	.081	.125	.393**	.079
Obsesiones-Compulsiones	Mujeres	.100	.034	.408**	.174**
	Hombres	.224**	.109	.351**	.146*
Ansiedad	Mujeres	.040	.008	.372**	.041
	Hombres	.113	.151*	.368**	.042
Hostilidad	Mujeres	.014	.001	.418**	.111
	Hombres	.061	.058	.250**	.088
Somatizaciones	Mujeres	.083	.014	.250**	.112
	Hombres	.136*	.082	.304**	.161*
Depresión	Mujeres	.071	.031	.431**	.073
	Hombres	.104	.107	.470**	.081
Alteraciones del sueño	Mujeres	.012	-.020	.319**	.091
	Hombres	.089	.018	.264**	.107
Índice global de severidad	Mujeres	.068	.019	.460**	.117
	Hombres	.141*	.119	.430**	.120
Número de síntomas presentes	Mujeres	.105	.070	.422**	.136*
	Hombres	.143*	.112	.407**	.093
Índice de intensidad de síntomas presentes	Mujeres	-.041	-.071	.351**	.011
	Hombres	.100	.136*	.329**	.140*
Índice de riesgo psicopatológico	Mujeres	.027	-.001	.424**	.098
	Hombres	.094	.130*	.415**	.069

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

El historial del coeficiente de conglomeración y el dendograma obtenido en el análisis de conglomerados indicaron que una solución de tres conglomerados era la más adecuada tanto para las mujeres como para los varones. Debido a ello, el análisis de clusters de k medias se realizó solicitando tres clusters y controlando por sexo. Los ANOVAs validaron la solución de tres clusters indicando diferencias estadísticamente significativas en las cuatro estrategias de afrontamiento de acuerdo a la pertenencia al cluster tanto para el grupo de varones como para el de mujeres ($p < .01$). En la tabla 2 se pueden visualizar las medias para cada estrategia según el cluster de pertenencia.

En el caso de las mujeres, el cluster 1 se caracterizaba por un bajo uso de las estrategias de afrontamiento aproximativas y evitativas, el cluster 2 por un uso moderado de las estrategias de afrontamiento aproximativas y un uso frecuente de las evitativas, y el cluster 3 por un uso moderado de las evitativas y un uso frecuente de las aproximativas. En el caso de los hombres, el cluster 1 se caracterizaba por una baja frecuencia en el uso de todas las estrategias de afrontamiento, el cluster 2 por un uso frecuente de todas las estrategias, y el cluster 3 por un uso moderado de todas las estrategias.

En las figuras 1 y 2 se graficaron las medias de las estrategias de afrontamiento para cada cluster para el grupo de hombres y el de mujeres. En el caso de las mujeres, el cluster 1 podría denominarse Poco Afrontamiento, el 2 Afrontamiento Evitativo, y el 3 Afrontamiento Aproximativo. En el caso de los hombres el cluster 1 se podría denominar Poco Afrontamiento, el 2 Alto Afrontamiento y el 3 Afrontamiento Moderado.

A posteriori, se calculó un MANOVA para estimar si existían diferencias en las siete escalas clínica del LSB-50 según los perfiles de afrontamiento encontrados en el análisis previo. Debido a que se incumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas (Hombres: M de Box = 92.79, $p = .004$; Mujeres: M de Box = 102.77, $p < .001$) se procedió a interpretar el trazo de Pillai que resulta ser más robusto ante el incumplimiento de este supuesto estadístico (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999). El modelo resultó estadísticamente significativo indicando diferencias en los niveles de sintomatología psicológica de acuerdo con el cluster de pertenencia tanto para los hombres (Traza de Pillai = .130, $F(14, 458) = 2.268$, $p = .005$, ETA= .065) como para las mujeres (Traza de Pillai = .187, $F(14, 428) = 3.145$, $p < .001$, ETA= .093).

En el caso de los hombres, los ANOVAs indicaron diferencias estadísticamente significativas en todas las escalas ($p < .05$) a excepción de Hostilidad ($p > .05$). En el caso de las

Tabla 2
Perfiles de afrontamiento en hombres y mujeres.

		Aproximación Cognitiva	Aproximación Conductual	Evitación Cognitiva	Evitación Conductual
Hombres	Cluster 1	-1.00	-0.48	-1.04	-0.68
	Cluster 2	0.88	1.00	0.39	0.52
	Cluster 3	0.10	-0.59	0.32	-0.12
Mujeres	Cluster 1	-0.90	-0.70	-0.70	-0.62
	Cluster 2	0.25	0.07	1.03	0.70
	Cluster 3	0.56	0.89	-0.24	0.13

mujeres las diferencias eran estadísticamente significativas en todas las escalas ($p < .05$) a excepción de Somatizaciones ($p > .05$).

En la tabla 3 y en las figuras 3 y 4, se pueden visualizar las medias de cada perfil para cada escala clínica y la pertenencia a subconjuntos homogéneos de acuerdo con el análisis pos hoc con corrección de Bonferroni. En el caso de las mujeres los clusters 1 y 3 se diferenciaban significativamente del 2 presentando menor cantidad de síntomas. Es decir, las mujeres del cluster de Afrontamiento Evitativo experimentaban mayor cantidad de síntomas. En el caso de los hombres los clusters 2 y 3 se diferenciaban del 1 presentando mayor cantidad de síntomas. Es decir, los que pertenecían al cluster de Poco Afrontamiento observaban menor presencia de síntomas en comparación con los otros dos clusters.

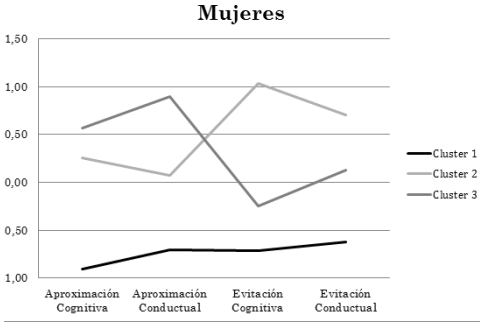

Figura 1. *Perfiles de afrontamiento en el grupo de mujeres*

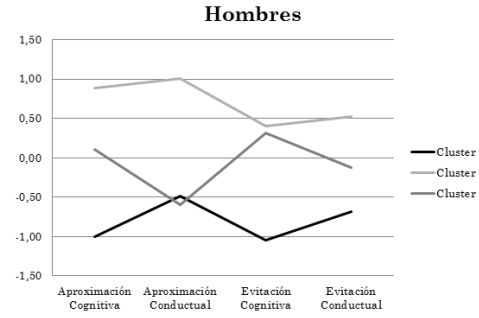

Figura 2. *Perfiles de afrontamiento en el grupo de hombres*

Tabla 3
Diferencias en las escalas clínicas del LSB-50 según el cluster de pertenencia en hombres y mujeres.

		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Hipersensibilidad	Mujeres	1.01A	1.60B	1.11A
	Hombres	0.64A	1.00B	1.01B
Obsesiones-Compulsiones	Mujeres	1.05A	1.69B	1.34A
	Hombres	0.90A	1.41B	1.35B
Ansiedad	Mujeres	0.77A	1.24B	0.91A
	Hombres	0.48A	0.89B	0.73B
Hostilidad	Mujeres	0.96A	1.60B	0.95A
	Hombres	1.03A	1.37A	1.33A
Somatizaciones	Mujeres	0.79A	1.03A	0.88A
	Hombres	0.46A	0.85B	0.76B
Depresión	Mujeres	0.88A	1.49B	1.11A
	Hombres	0.66A	1.06B	1.07B
Alteraciones del sueño	Mujeres	1.05A	1.55B	1.07A
	Hombres	0.93A	1.42B	1.34B

Letras iguales indican subconjuntos homogéneos de acuerdo al análisis *pos hoc* (Bonferroni)

Luego se calcularon ANOVAs one-way para estimar si se verificaban diferencias en las puntuaciones globales del LSB-50 según perfiles. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todos ellos ($p < .01$). En la tabla 4 y en las figuras 5 y 6, se pueden apreciar las medias de cada perfil para cada índice global y la pertenencia a subconjuntos homogéneos de acuerdo con el análisis pos hoc con corrección de Bonferroni. Los resultados de la prueba post hoc fueron idénticos al obtenido para las escalas clínicas. En el caso de las mujeres presentaban más síntomas quienes pertenecían al cluster de Afrontamiento Evitativo, y en el caso de los hombres, quienes pertenecían a los clusters de Afrontamiento Moderado o Alto Afrontamiento.

Discusión

El objetivo principal de este trabajo radicaba en identificar distintos perfiles de afrontamiento en adolescentes argentinos y determinar su posible vínculo con sintomatología psicológica. Para comenzar a explorar los datos se correlacionaron las escalas clínicas y los índices globales de psicopatología con las cuatro estrategias de afrontamiento controlando por la variable sexo. Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre leves y moderadas entre todas las medidas de psicopatología y la estrategia de evitación cognitiva. Esto replica lo señalado por Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding Thomsen y Wadsworth (2001) en cuanto al grado

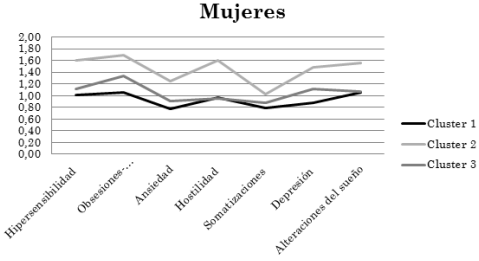

Figura 3. *Medias en las escalas clínicas del LSB-50 según los clusters de afrontamiento en mujeres.*

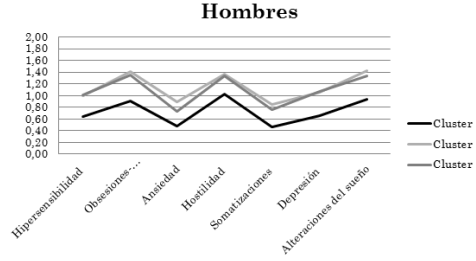

Figura 4. *Medias en las escalas clínicas del LSB-50 según los clusters de afrontamiento en hombres.*

Tabla 4
Diferencias en los índices globales del LSB-50 según el cluster de pertenencia en hombres y mujeres.

		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Índice global de severidad	Mujeres	0.91A	1.43B	1.05A
	Hombres	0.69A	1.10B	1.04B
Número de síntomas	Mujeres	23.41A	32.21B	26.56A
presentes	Hombres	19.39A	27.01B	25.94B
Índice de intensidad de	Mujeres	1.83A	2.10B	1.86A
síntomas presentes	Hombres	1.67A	1.93B	1.88B
Índice de riesgo	Mujeres	0.65A	1.16B	0.73A
psicopatológico	Hombres	0.42A	0.81B	0.72B

Letras iguales indican subconjuntos homogéneos de acuerdo al análisis *pos hoc* (Bonferroni)

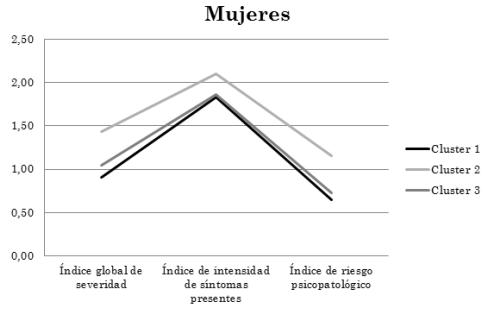

Figura 5. *Medias en los índices globales del LSB-50 según los clusters de afrontamiento en mujeres.*

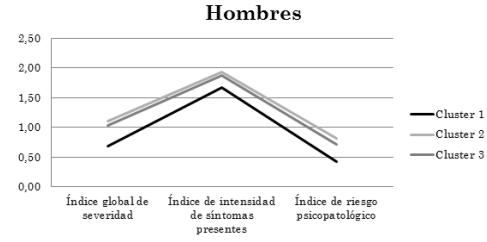

Figura 6. *Medias en los índices globales del LSB-50 según los clusters de afrontamiento en hombres.*

de varianza explicada por el afrontamiento por sobre la psicopatología, y los valores esperados de acuerdo a Hemphill (2003) en el calculo de correlaciones en el ámbito de investigación en psicología. Estos resultados permiten aportar evidencia a antecedentes previos que vinculan el uso de estrategias de tipo evitativas a la presencia de sintomatología psicológica (e.g. Folkman & Moskowitz, 2004). Además, resultan interesantes en cuanto a los señalamientos de Garnefski et al. (2001) acerca de las importancia de diferenciar la evitación cognitiva de la conductual. En el caso de la evitación conductual solo pueden observarse algunas pocas correlaciones significativas y leves, es decir que la evitación como estrategia de afrontamiento se vincula específicamente a la sintomatología psicológica cuando el modo es cognitivo.

Los análisis de conglomerados concluyeron en una solución de tres clusters bien diferenciados que, en el caso de los hombres, se distinguían por la frecuencia en el uso de todas las estrategias (bajo, moderado, alto), y en el de las mujeres, se diferenciaba por un lado, el poco afrontamiento, y por el otro, el uso de estrategias aproximativas y el uso de estrategias evitativas.

En el caso de los hombres, los clusters replican aquellos encontrados por Mauno et al. (2014), y por Steele et al. (2008), donde las diferencias se dan por la frecuencia en el uso. En el caso de las mujeres, los clusters replican los hallazgos de Aldridge y Roesch (2008), de Doron et al. (2013, 2014), y de Seiffge-Krenke y Klessinger (2000), donde las diferencias se dan entre el poco afrontamiento, y la diferenciación aproximativo/evitativo. Es interesante destacar aquí la importancia de haber llevado a cabo estos análisis controlando la variable sexo –algo inusual en los antecedentes rastreados–. De haberse analizado la muestra en su totalidad, estas particularidades se habrían perdido en promedios indiferenciados.

Pasando a las diferencias de los clusters en cuanto a la presencia de psicopatología, resulta llamativo que se hayan encontrado diferencias en todas las medidas de síntomas tanto para hombres como para mujeres.

En el caso de las mujeres, presentaban mayor sintomatología quienes pertenecían al grupo de afrontamiento evitativo –en contraste con el grupo de afrontamiento aproximativo y de poco afrontamiento–. La diferencia aquí parece estar dada por el uso de la evitación como estrategia para mitigar el estrés replicando la mayoría de los antecedentes referidos al tema en los que se denota la clara ineficacia de la evitación y, en consecuencia, la continuidad de los efectos tensionantes del estrés sobre la salud mental (Folkman & Moskowitz, 2004; Garnefski & Kraaij, 2006; González & Landero, 2007; Sandín & Chorot, 1993; Sandínet al., 1988).

En el caso de los varones quienes presentaban menos síntomas eran los que informaron un bajo uso de las cuatro estrategias de

afrontamiento. Este resultado es novedoso y no va en la misma línea que ninguno de los antecedentes sobre el tema. En relación a ello podría contemplarse la característica transversal de esta investigación. Tal como muy pertinentemente señalaron Compas et al. (2001), sería incorrecto hablar de la efectividad del afrontamiento en estudios transversales debido a que la dirección en la relación entre el afrontamiento y la sintomatología no puede ser determinada con certeza. Es posible que la presencia de altos niveles de afrontamiento esté dada por la presencia de síntomas psicológicos, como así también que los síntomas psicológicos ocurran por el uso de afrontamientos evitativos, por ejemplo. Teniendo en consideración esto, debe recordarse el estudio longitudinal llevado a cabo por Tolan et al. (2002) en el que los adolescentes con bajos niveles de afrontamiento presentaban mayor cantidad de síntomas en un tiempo posterior. Es posible que en los adolescentes varones aquí evaluados, el poco afrontamiento que los caracteriza no se asocie hoy a la presencia de sintomatología pero si lo esté en un futuro no tan lejano.

La limitación principal de este trabajo radica en que el diseño transversal imposibilita aseverar que las estrategias de afrontamiento causan o influyan en la presencia de sintomatología psicológica. Sumado a ello, la muestra analizada corresponde a adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires por lo que la generalización de los resultados es limitada. A pesar de todo ello, se replican resultados de investigaciones llevadas a cabo en otras poblaciones y se arroja luz sobre teorizaciones vinculadas al afrontamiento que no son menores. Sintéticamente: (1) la diferenciación en el uso del afrontamiento entre mujeres y varones se replica en esta muestra, (2) las estrategias evitativas están vinculadas a una mayor presencia de síntomas psicológicos, (3) se pueden identificar perfiles de afrontamiento diferenciados que dan cuenta de combinación en el uso más o menos frecuente de las distintas estrategias, y (4) los perfiles de afrontamiento se configuran de acuerdo a la dicotomía aproximativo/evitativo, y/o a la frecuencia de uso de las cuatro estrategias.

Será importante en futuros análisis que todo estudio sobre el afrontamiento no sólo considere las diferenciaciones de acuerdo con el sexo del evaluado sino que se estudien las estrategias de afrontamiento de manera conjunta. En cuanto a las posibles aplicaciones clínicas de estos hallazgos cabe señalar lo indicado por Seiffge-Krenke y Klessinger (2000) en relación a la necesidad de identificar el perfil de afrontamiento del paciente para poder trabajar junto a él el desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas en la mitigación del estresor. Si se tiene en cuenta la clara relación entre ciertas estrategias de afrontamiento y la presencia de sintomatología psicológica, el trabajo sobre las mismas podría acarrear un mejoramiento en el proceso psicoterapéutico. Cabe interrogarse si es factible entrenar a un individuo y enseñarle modos más adaptativos para manejar el estrés. Según Lazarus y Folkman (1984) esto es posible, en tanto que Folkman y Moskowitz (2004) afirman que el modo adecuado de hacerlo es a través de intervenciones cognitivo-conductuales. En ellas el foco se centra en entrenar a los sujetos en cómo lidiar con un estresor pasado o presente. Sumado a ello, ya hace unos años se acuñó el concepto de proactive coping –afrontamiento proactivo– cuyo fin es preparar al individuo para manejar potenciales futuras situaciones de estrés (Aspinwall & Taylor, 1997).

Referencias

Aldridge, A. A. & Roesch, S. C. (2008). Developing coping typologies of minority adolescents: A latent profile analysis. Journal of Adolescence, 31(4), 499-517. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.08.005

Aspinwall, L. G. & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: self-regulation and proactive coping. Psychological Bulletin, 121(3), 417–36. https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.417

Averill, J. R. & Rosenn, M. (1972). Vigilant and nonvigilant coping strategies and psychophysical stress reaction during anticipation of electric shock. Journal of Personality and Social Psychology, 2, 321–329.

Byrne, D. (1964). Repression-sensitization as a dimension of personality. En B. A. Maher (Ed.), Progress in experimental personality research (pp. 169-220). New York: Academic Press.

Chaffin, M., Wherry, J. N., & Dykman, R. (1997). School age children's coping with sexual abuse: Abuse stresses and symptoms associated with four coping strategies. Child Abuse and Neglect, 21, 227-240. https://doi.org/10.1016/S0145-2134(96)00148-2

Clarke, A. T. (2006). Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: A meta-analysis. Journal of Youth and Adolescence, 35(1), 11-24. https://doi.org/10.1007/s10964-005-9001-x

Clarke, G. N., Hawkins, W., Murphy, M., Sheeber, L. B., Lewinsohn, P. M., & Seeley, J. R. (1995). Targeted prevention of unipolar depressive disorder in an at-risk sample of high school adolescents: A randomized trial of a group cognitive intervention. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34, 312-321. https://doi.org/10.1097/00004583-199503000-00016

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, F. & Lazarus, R. S. (1973). Active doping processes, doping dispositions, and recovery from surgery. Psychosomatic Medicine, 35, 375–389.

Compas, B. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. Psychological Bulletin, 101, 393–403.

Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., … Thigpen, J. C. (2017). Coping, Emotion Regulation, and Psychopathology in Childhood and Adolescence: A Meta-Analysis and Narrative Review. Psychological Bulletin, 143(9), 939-991. https://doi.org/10.1037/bul0000110

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Harding Thomsen, A., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping With Stress During Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. Psychological Bulletin, 127(1), 87-127. https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87

Compas, B., Malcarne, V. & Fondacaro, K. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56, 405–411.

de la Iglesia, G., Castro Solano, A., & Fernández Liporace, M. (2016). Evidence of validity of the LSB-50: cross-validation, factorial invariance and external criterion analysis. Ciencias Psicológicas, 10(1), 63-73. https://doi.org/10.22235/cp.v10i2.1154

de la Iglesia, G., Fernández Liporace, M., & Castro Solano, A. (2015). Psychometric study of the main clinical scales of the Listado de Síntomas Breve (LSB-50) -Short Checklist of Symptoms- in Argentinean adolescents. Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 22(3), 383-399.

de Rivera, L. & Abuín, M. R. (2012). LSB–50, Listado de Síntomas Breve. Madrid: TEA Ediciones.

Doron, J., Thomas-Ollivier, V., Vachon, H., & Fortes-Bourbousson, M. (2013). Relationships between cognitive coping, self-esteem, anxiety and depression: A cluster-analysis approach. Personality and Individual Differences, 55(5), 515-520. https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.017

Doron, J., Trouillet, R., Maneveau, A., Neveau, D., & Ninot, G. (2014). Coping profiles, perceived stress and health-related behaviors: a cluster analysis approach.

Health Promotion International, 30(1), 88-100. https://doi.org/10.1093/heapro/dau090

Fernández Liporace, M., Contini de González, N., Ongarato, P., Saavedra, E. & de la Iglesia, G. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 27(1), 63–84.

Figueroa, M. I., Contini, N., Lacunza, A. B., Levín, M., & Suedán, A. E. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). Anales de psicología, 21(1), 66-72.

Folkman, S. & Lazarus, R. (1985). If it changes, it may be a process: Study of emotion and coping during three stages of college examination. Journal of Personality and Social Psychology, 48, 150–170.

Folkman, S. & Moskowitz. J. T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. Annual Review of Psychology, 55, 745-774. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456

Garnefski, N. & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. Personality and Individual Differences, 40, 1659–1669. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.12.009

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events. cognitive emotion regulation and emotional problems. Personality and Individual Differences, 30, 1311–1327. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6

Garnefski, N., Kraaij, V., & Van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. Journal of Adolescence, 28, 619–631. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.12.009

Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V. V., Van Den Kommer, T., & Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: a comparison between adolescents and adults. Journal of Adolescence, 25, 603–611. https://doi.org/10.1006/jado.2002.0507

Gaudreau, P. & Blondin, J. (2002). Different athletes cope differently during a sport competition: A cluster analysis of coping. Personality and Individual Differences, 36, 1865–1877. https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.017

González, M. T. & Landero, R. (2007). Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): Validación en una muestra Mexicana. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 12(2), 189-198. https://doi.org/10.5944/rppc.vol.12.num.3.2007.4044

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). Análisis Multivariante. Madrid: Prentice Hall.

Hemphill, J. (2003). Interpreting the magnitudes of correlation coefficients. American Psychologist, 58(1), 78-80. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.78

Henry, D., Tolan, P. H., & Gorman-Smith, D. (2205). Cluster analysis in family psychology research. Journal of Family Psychology, 19, 121–132. https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.1.121

Holahan, C. J., Moos, R. H., & Schaefer, J. A. (1996). Coping. Stress Resistance. and Growth: Conceptualizing Adaptive Functioning. En M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), Handbook of coping: Theory, Research, Applications (pp. 24-43). New York: John Wiley & Son Inc.

Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, D. & Rosenthal, R. A. (1964). Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity. New York, NY: Wiley.

Kendall, P. C., Flannery-Schroeder, E., Panichelli-Mindel, S. M., Southam- Gerow, M., Henin, A., & Warman, M. (1997). Therapy for youths with anxiety disorders: A second

randomized trial. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65, 366-380. https://doi.org/10.1037/0022-006X.65.3.366

Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S., Averill, J. R. & Opton, E. M. (1974). The psychology of coping: Issues of research and assessment. En D. A. Coelho, D. A. Hamburg & J. E. Adams (Eds.), Coping and adaptation (pp. 47–68). New York: Basic Books.

Lazarus, R. & Folkman. S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer.

Lester, N., Smart, L., & Baum, A. (1994). Measuring coping flexibility. Psychology & Health, 9(6), 409-424. https://doi.org/10.1080/08870449408407468

Li, L., Li. S., Wang. Y., Yi, J., Yang, Y., He, J., & Zhu, X. (2017). Coping Profiles Differentiate Psychological Adjustment in Chinese Women Newly Diagnosed With Breast Cancer. Integrative Cancer Therapies, 16(2), 196-204. https://doi.org/10.1177/1534735416646854

Luyckx, K., Vanhalst, J., Seiffge-Krenke, I., & Weets, I. (2010). A typology of coping with Type 1 diabetes in emerging adulthood: associations with demographic, psychological, and clinical parameters. Journal of Behavioral Medicine, 33(3), 228-238. https://doi.org/10.1007/s10865-010-9249-9

Martinent, G. & Decret, J. C. (2015). Coping profiles of young Athletes in their everyday life: A three-wave two-month study. European Journal of Sport Science, 15(8), 736-747. https://doi.org/10.1080/17461391.2015.1051131

Mauno, S., Rantanen, M., & Tolvanen, A. (2014). Identifying Coping Profiles and Profile Differences in Role Engagement and Subjective Well-Being. Journal of Basic & Applied Sciences, 10, 189-204.

Moos, R. H. (1993). Coping Responses Inventory Youth Form. Odessa. Florida: Psychological Assessment Resources.

Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. Journal of Abnormal Psychology, 109(3), 504-511. https://doi.org/10.1037/0021-843X.109.3.504

Nolen-Hoeksema, S. & Davis, C. G. (1999). "Thanks for sharing that": ruminators and their social support networks. Journal of Personality and Social Psychology, 77(4), 801-814. https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.4.801

Nolen-Hoeksema, S., Larson, J., & Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. Journal of Personality and Social Psychology, 77(5), 1061-1072. https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.5.1061

O'Brien, M., Bahadur, M. A., Gee, C., Balto, K., & Erber, S. (1997). Child exposure to marital conflict and child coping responses as predictors of child adjustment. Cognitive Therapy and Research, 21, 39-59. https://doi.org/10.1023/A:1021816225846

O'Brien, M., Margolin, G., & John, R. S. (1995). Relation among marital conflict, child coping, and child adjustment. Journal of Clinical Child Psychology, 24, 346-361. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2403_12

Ongarato, P., de la Iglesia, G., Stover, J. B., & Fernández Liporace, M. (2009). Adaptación de un Inventario de Estrategias de Afrontamiento para Adolescentes y Adultos. Anuario de Investigaciones, 16, 383–391.

Pearlin, L. I. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. Journal of Health and Social Behavior, 19, 2–21.

Rial Boubeta, A., de la Iglesia, G., Ongarato, P. & Fernández Liporace, M. (2011). Dimensionalidad del Inventario de Afrontamiento para adolescentes y universitarios. Psicothema, 23(3), 464–474.

Roth, S. & Cohen, L. (1986). Approach, avoidance and coping with stress. American Psychologist, 41, 813–819.

Sanchez, J., Brooks, J., Fitzgerald, S., Strand, D. M., Leczycki, A., Blake. J., … Lee, G. K. (2015). Pain Coping Profiles in Workers' Compensation Clients with Chronic Musculoskeletal Pain: A Cluster Analysis. Australian Journal of Rehabilitation Counselling, 21(2), 108-122. https://doi.org/10.1017/jrc.2015.13

Sandín, B. & Chorot, P. (1993). Stress and anxiety: Diagnosis validity of anxiety disorders according to Ufe events stress, ways of coping and physical symptoms. Psiquis, 14, 178-184.

Seiffge-Krenke, I. & Klessinger, N. (2000). Long-term effects of avoidant coping on adolescents' depressive symptoms. Journal of Youth and Adolescence, 29(4), 617-630. https://doi.org/10.1023/A:1026440304695

Sidle, A., Moss, R. H., Adams, J. & Cady, P. (1969). Development of a coping scale. Archives of General Psychiatry, 20, 225–232.

Stanton, A. L., Danoff-Burg, S., Cameron, C. L., Bishop, M., Collins, C. A., Kirk, S. B., … Twillman, R. (2000). Emotionally expressive coping predicts psychological and physical adjustment to breast cancer. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68(5), 875-882. https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.5.875

Steele, R. G., Cushing, C. C., Bender, J. A., & Richards, M. M. (2008). Profiles and Correlates of Children's Self-Reported Coping Strategies Using a Cluster Analytic Approach. Journal of Child and Family Studies, 17(1), 140-153. https://doi.org/10.1007/s10826-007-9153-2

Tam, V. C. (2008). Coping profiles among Chinese adolescents in Hong Kong: A person-centered approach. International Journal of Adolescent Medicine and Health, 20(1), 73-83. https://doi.org/10.151-5/IJAMH.2008.20.1.73

Tolan, P., Gorman-Smith, D., Henry, K., & Hunt, M. (2002). The relation of patterns of coping of inner-city youth to psychopathology symptoms. Journal of Research on Adolescents, 12, 423–449. https://doi.org/10.1111/1532-7795.00040

Weisenberg, M., Schwarzwald, J., Waysman, M., Solomon, Z., & Klingman, A. (1993). Coping of school-age children in the sealed room during scud missile bombardment and postwar stress reactions. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61, 462-467. https://doi.org/10.1037/0022-006X.61.3.462

Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., & Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. Annual Review of Clinical Psychology, 4, 275–303. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091358

ISSN 1669-2438
ISSN-electrónico 2469-2050

Revista de Psicología. Año 2018. Vol. 14, Nº 27, pp. 93-110

L'autonomie des salariés au regard de l'introduction des TIC dans la formation à distance

Employee's self-reliance questioned with regard to the introduction of ICTs in distance learning

Autonomía del empleado cuestionada en relación con la introducción de las TIC en el aprendizaje a distancia

Cocandeau-Bellanger, L.*
Vaissier, A. **

Résumé

Avec l'avènement du numérique, de nouveaux défis s'inscrivent dans l'histoire de la formation qui rencontre aujourd'hui un véritable tournant. En offrant de nouvelles perspectives aux salariés, sous le discours d'une plus grande adaptabilité, il s'agit dans cet article de voir si le recours aux outils de communication permet d'accorder une plus grande autonomie aux salariés en formation à distance (FAD). Les salariés parviennent-ils à agir librement, à s'autoréguler dans un espace virtuel supposant réflexions et interactions ? S'appuyant sur les résultats d'une enquête qualitative menée auprès de huit personnes en activité professionnelle, cet article propose de repenser le concept d'autonomie dans les nouvelles modalités de formation distanciée. Les résultats mettent en avant deux dimensions : l'autonomie est favorisée par la liberté d'action mais elle induit de l'isolement.

MOTS-CLÉS : TIC (Technologies de l'information et de la communication), formation à distance, autonomie des salariés.

Abstract

With the emergence of digital technologies, new challenges fall within the history of formation, which is at a turning point nowadays. By offering new perspectives to employees with an adaptability pledge, the aim of this investigation is to point out the self-reliance project. Are employees able to act freely, to self-manage themselves in a virtual space involving thought

*Maître de conférences en Psychologie - Université Catholique de l'Ouest ; Laboratoire CRTD - EA 4132, CNAM-Inetop, Paris. 3 place André Leroy – BP 10808 – 49008 Angers Cedex 01 – France- Courrier électronique : laurence.cocandeau@uco.fr

**Psychologue du travail, consultante à Performanse, 4, rue Marcel Paul Nantes- Courrier électronique : aurore.vaissier@hotmail.fr Université Catholique de l'Ouest - 3 place André Leroy – BP 10808 – 49008 Angers Cedex 01 - France

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 - Fecha de aceptación: 28 de marzo de 2018

and interactions? This qualitative analysis, which is based on eight interviews, suggests thinking back to self-reliance conception through a new wave of distance training. The results highlight two dimensions: autonomy is favored by freedom of action, but it induces isolation.

KEY WORDS: ICTs (Information and communication technologies), distance learning, worker's self-reliance.

Resumen

Con el advenimiento de la tecnología digital, nuevos desafíos se inscriben en la historia de la formación que hoy hace frente a verdadero cambio de dirección. Ofreciendo nuevas perspectivas de carrera à los empleados, a través de un discurso que invita una adaptabilidad más grande. Este artículo trata de saber si la utilización de los instrumentos de comunicación favorece la autonomía de los trabajadores en la formación a distancia (FAD). ¿Consiguen los trabajadores actuar libremente, autorregularse en un espacio virtual que supone reflexiones e interacciones? Apoyándose en los resultados de una investigación realizada con una metodología cualitativa en la que participaron un grupo de ocho personas en actividad profesional, este artículo propone reconsiderar el concepto de autonomía en las nuevas modalidades de formación a distancia. Los resultados ponen de relieve dos dimensiones: la autonomía se ve favorecida por la libertad de acción, pero induce al aislamiento.

Palabras Clave: TIC (Tecnologías de la Información y de la comunicación), formación a distancia, autonomía de los trabajadores

Introduction

Depuis quelques années, le développement des outils et technologies d'information et de communication (TIC) a favorisé un phénomène d'accélération (Rosa, 2010) et d'autonomisation, notamment dans le monde du travail, répondant à une attente accrue de productivité, fondamentale pour la compétitivité économique. Par ailleurs, bien que l'ère du numérique ait favorisé la création de nouveaux métiers, elle a également suscité la modification des pratiques en introduisant de nouvelles modalités de communication et d'interaction, en sollicitant de plus en plus de distance spatiale et temporelle dans les relations.

De nombreux débats persistent sur les effets de ces technologies et sur leur pertinence dans le champ du travail et de la formation continue. Pour Lasfargue (2000), c'est la cinquième vague technologique « liée à la généralisation des technologies des années 80 et à leurs convergences issues de l'informatique, des télécommunications et de l'audio-visuel » (p.5). Ce développement permet d'envisager l'autonomisation des échanges, répond à de nombreux enjeux économiques, politiques et culturels et soulève de nouveaux défis dans le champ de la formation.

L'innovation technologique dans les organismes de formation pour adultes suscite différentes questions, dont quelques-unes seront abordées dans cet article : s'agit-il, avec les MOOC (Massive Open Online Courses) ou les COOC (Corporate Open Online Courses), d'adopter un nouveau format andragogique pour répondre aux attentes du marché, visant de plus en plus l'autonomie des bénéficiaires ? L'avènement du numérique conduit-il à un tournant pour les modalités de formation ? Quels effets cela peut-il avoir sur l'individu ?

En France, il existe un véritable marché de la formation à distance (FAD). En 2013, alors que 49,1% des personnes en emploi bénéficient d'une formation non diplômante pour raisons professionnelles, de nombreuses entreprises font appel à des organismes de formation pour développer des connaissances ou certifier des compétences de leurs salariés (INSEE, 2016). Le recours à des FAD pose là encore certaines questions. S'appuyant sur la législation en vigueur (loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la

formation professionnelle dans l'emploi), le salarié peut être en mesure de développer son expertise et d'accéder plus vite à la formation grâce à des dispositifs plus rapides. Seulement, pouvons-nous parler d'accessibilité si la formation ne peut avoir lieu sur le temps de travail ? Qu'en est-il pour ceux n'ayant jamais appréhendé la FAD ? Auront-ils les ressources nécessaires pour profiter pleinement de la formation et ainsi être acteur de celle-ci ? Ont-ils un niveau suffisant de maîtrise de l'outil informatique ? Bien que la formation en ligne semble, à première vue, adaptée, source de développement et bénéfique pour l'individu, n'admettrait-elle pas certaines limites relatives à l'autonomie du bénéficiaire ? Cet article prend appui sur le questionnement de cette injonction à l'autonomie dans le cadre de la FAD.

1. La mise à distance en formation

Aujourd'hui, la distance est inhérente aux dispositifs de formation et revêt différentes formes. Bien que spatialement, elle n'ait pas toujours été de mise dans le processus de transmission, la distance relationnelle établie entre le formateur et l'apprenant existe d'emblée, dans la mesure où il ne peut y avoir de relations sans séparation (Maurin, 2004).

1.1 Historique et visée de la formation à distance

La distance spatiale et temporelle est indissociable du recours aux moyens de communication. À partir des années 1840, lors du lancement du timbre-poste en Angleterre, apparaissent les premières modalités d'enseignement à distance. Au 19ème siècle, l'éloignement physique s'est instauré dans la formation et la figure d'un enseignement classique en présentiel s'est modifiée, pour répondre, entre autres, à une certaine incompatibilité entre modalités organisationnelles de formation et moyens de l'apprenant pour se rendre jusqu'au lieu de transmission des savoirs. Dès lors, apparaissent les premières inégalités en matière d'accès aux connaissances liées aux ressources financières et à l'environnement social et géographique de la personne. En réponse à ces problématiques, les premières formes d'enseignement par correspondance se développent. Des productions et diffusions de supports se multiplient pour répondre à l'idéologie selon laquelle l'accès à la formation permet une reconnaissance de qualifications et une ascension sociale et professionnelle.

L'éducation et la formation en France sont liées aux enjeux politiques et économiques mais aussi aux évolutions technologiques. La technologie serait de loin extérieure à l'économie selon Guellec qui souligne un lien d'interdépendance entre ces dernières (1992). D'après l'enquête menée par l'observatoire du numérique « l'économie contemporaine est portée par une révolution technologique » (Guellec, 1992, p.1138) de sorte que l'essentiel de sa production est utilisé par les autres secteurs de l'économie. Selon cette recherche, appuyée des résultats de l'Eurostat en 2012, le secteur des TIC représente 4,01% des parts dans le PIB (Produit Intérieur Brut). Le développement des secteurs producteurs, distributeurs et des services marqué par la production exponentielle de matériels et services informatiques révèle cette course à la technologie.

Selon Brugvin (2005), reprenant les propos de Marot et Darnige (1996), trois phases illustrent l'histoire des formations ouvertes et à distance (FOAD). La première, marquée par la naissance du CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) en 1939, correspond à l'enseignement par correspondance postale initialement destiné à une population d'adultes. Le support écrit est privilégié entre enseignant et apprenant. La seconde phase est introduite par le multimédia (téléphone et télévision) en 1980, rendant possible une forme d'assistance, susceptible de réduire l'isolement de l'apprenant. Durant cette période, se produisent les premiers séminaires nationaux sur l'enseignement à distance pour le légitimer. La

troisième phase apparaît dans les années 1990 avec le développement des réseaux numériques suscitant l'apparition de nouvelles appellations : le terme formation remplace celui d'enseignement. Finalement, en plus d'un siècle, la distance en formation, suscitée par le développement des TIC, est devenue une modalité de formation à part entière. Formation à distance, formation ouverte, e-formation, e-learning sont autant de termes qui peuvent aujourd'hui attester de la non stabilité du contenu et des contours de ces dispositifs pour permettre, ou non, un accès au savoir. Retenons cependant une première définition donnée en 2001 par la DGEFP (Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle), pour qui les formations ouvertes et à distance correspondraient à un « dispositif souple de formation organisé en fonction des besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elles ne sont pas exécutées nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur » (P.1).

Cette précision peut suggérer une évolution positive de la formation au sens où elle suppose une adaptabilité aux besoins exprimés par la personne mais aussi une plus grande liberté accordée à l'apprenant. Seulement, comment appréhender cette souplesse si le dispositif tend à prendre un format normalisé, en réponse à des enjeux stratégiques et économiques, par certains organismes de formation ? En effet, bien que la distance géographique puisse se démocratiser, entre autres dans le champ de la formation, en accord avec le principe d'égalité au regard du développement de la personne tout au long de sa vie, elle n'en reste pas moins sujette aux débats susceptibles d'attester une cristallisation des représentations : comment rendre le dispositif accessible à tous, comment le rendre attractif aux yeux des financeurs et des apprenants ? Quels coûts financiers et humains ce changement peut-il engager ?

Il convient de noter que la FAD s'inscrit aujourd'hui dans un véritable marché qui ne cesse de s'accroître face au développement des nouveaux outils de communication. En effet, selon une enquête de 2016 (Cegos) auprès de cinq pays européens (France, Allemagne, Espagne, Italie, Grande Bretagne), 85% des directions des ressources humaines - responsables de formation estiment que la formation en entreprise va vers plus de digitalisation pour limiter le coût de l'investissement. Ce constat appuie les données transmises par l'Insee stipulant un taux d'accès à la formation des salariés à hauteur de 43,5% en 2016 (tous secteurs confondus). Les secteurs les plus représentatifs sont la production et la distribution d'énergie (77,4%), la banque et assurance (64,8%) et l'administration publique (58,2%).

Pour certains auteurs (Moisan & Carré, 2002), la distance en formation représente de nombreux avantages dans la mesure où elle amorce la recherche de pratiques innovantes laissant une plus grande place à la créativité pour l'apprenant et le formateur. Elle participe également au développement d'une idéologie selon laquelle l'adulte pourrait se former sur les différents temps de sa vie. Enfin, elle répond aux enjeux économiques et politiques d'actualité accordant une plus grande responsabilité au sujet apprenant. Finalement, cette modalité s'accorde avec l'article 26, alinéa 1er de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme stipulant le développement de la personne humaine. Seulement, sommes-nous tous en mesure de nous adapter à cette nouvelle modalité pour développer notre savoir ? Avons-nous tous cette aspiration à nous former tout au long de notre vie ? Le degré de responsabilité peut varier selon l'histoire personnelle et professionnelle de l'individu. Aussi, il semble pertinent de questionner la façon dont sera appréhendée cette proposition pouvant parfois relever d'une commande institutionnelle.

La distance physique en formation soulève encore un scepticisme de la part de certains formateurs et apprenants comme l'a souligné Maurin (2004) : elle remet en cause des modèles ancrés, privilégiant alors l'enseignement de type magistral et une forme d'autorité dans la relation pédagogique. De plus, elle fait appel à des capacités annexes, telle que la maîtrise de l'outil informatique, l'adaptabilité ou encore la flexibilité, pour lesquelles nous ne sommes pas tous égaux.

En d'autres termes, la distance en formation proposée par les TIC ne serait pas appropriée à l'ensemble de la population dans la mesure où tous n'ont pas les mêmes connaissances de l'outil informatique. Aussi, l'absence de formation à l'usage des TIC pourrait conditionner l'accès. Evoquons, dès lors, les différences intergénérationnelles, en termes de compétences quant à l'usage des outils.

Enfin, la FAD remet en cause les trois instances essentielles du modèle pédagogique représentées par le triangle de Houssaye (1988) : le formateur, l'apprenant et l'objet d'apprentissage (ou le savoir). L'élaboration d'une FAD peut éloigner une instance de l'autre dans le dispositif. Le modèle traditionnel se retrouve dans le processus d'enseignement qui relie l'instance du formateur et du savoir. La transmission s'élabore essentiellement à partir d'une figure sociale, emblématique, le formateur qui peut parfois se confondre avec le savoir. En l'absence de l'intermédiaire qu'est le formateur et d'un cadre pouvant se traduire par un lieu de transmission, l'apprenant est dans un processus d'apprentissage avec un accès direct au savoir. Il est ainsi en mesure de construire sa propre réflexion à partir d'un ensemble d'informations qui lui sont présentées sous différents formats (vidéo, texte, etc). Seulement, cette capacité réflexive peut être interrogée si l'adulte ne peut être en mesure d'accéder aux informations nécessaires à son parcours de formation. En effet, comment développer son apprentissage sans avoir les moyens d'acquérir une matière à penser ? Finalement, l'importance d'une nouvelle instance peut se saisir : celle du tiers accompagnateur ayant pour rôle d'aider, de faciliter l'apprenant à l'usage des techniques d'apprentissage en ligne. Ce tiers peut être incarné par quelqu'un de l'environnement personnel ou professionnel de l'apprenant. En l'absence de celui-ci, faut-il remettre en cause la faisabilité de la formation ?

À partir de ces premiers constats, il semble que la distance en formation suscite différents points de vue. En accord avec Jézégou (1998), il convient de ne pas aborder la problématique économique pouvant susciter une standardisation, une normalisation des dispositifs de formation, au détriment d'une réflexion sur l'acte éducatif. Un acte valorisant aujourd'hui l'autonomie de l'apprenant à qui il s'agit de « donner une place centrale » (p.43), en lui permettant d'être acteur de son parcours, au cœur de l'ensemble des systèmes qui composent et structurent la formation à distance. Parmi ces systèmes, l'organisme de formation établit les règles en matières d'échange, d'évaluation, de contenu de formation et de moyens de communication. Il convient ainsi de penser l'apprenant dans cet ensemble opérant à lui seul différentes distances.

1.1 Enjeux liés aux distances suscitées par les TIC en formation

La distance mobilisée dans un contexte de formation peut adopter différentes formes selon la nature qui lui est accordée. Il convient de relever ces multiples aspects selon Jacquinot (1993), repris par Paquelin (2011) pour mieux saisir les enjeux qui sont associés à ces formes de distance (physique et relationnelle).

La distance physique au sein d'un dispositif de formation peut revêtir de premières difficultés comme l'abandon en cours de formation. En effet, en l'absence d'une médiation ou d'une présence humaine, un sentiment d'isolement peut prendre forme en favorisant un processus d'individualisation. Dès lors, l'instrumentalisation de la formation par les TIC peut susciter une fermeture intellectuelle et culturelle (Brugvin, 2005). Pour cet auteur, la FAD se caractérise par un « éclatement et un mélange des espaces-temps sociaux » (p.168). Aussi, la garantie du cadre peut être remise en cause si l'apprenant ne peut être en mesure d'articuler un ensemble d'éléments appartenant à des lieux (domicile, travail) et des temps (professionnels, personnels) différents. Cette attente de flexibilité peut alors favoriser deux réponses diamétralement opposées : la fuite ou un surinvestissement.

Par ailleurs, en reprenant le tableau

motivationnel de Carré (1999), plusieurs motifs (extrinsèques ou intrinsèques) peuvent pousser à l'action d'entreprendre une formation. Qu'en est-il pour les individus animés par les contacts sociaux, les conditions pratiques liées à l'environnement de la formation ? Une relation engagée n'est pas sans mécanismes inconscients comme le désir d'appartenance, de reconnaissance, venant traduire l'expression d'une affectivité. La distance relationnelle peut également être questionnée si elle remet en cause le soutien motivationnel du formateur, qui peut se réaliser par différents moyens comme l'écoute. Ce constat peut ouvrir aux débats relatifs aux relations réelles et virtuelles. Les pensées et émotions peuvent-elles être perçues et saisies dans une relation à distance ? Selon Maurin (2004), les nouveaux outils ne permettent pas encore d'arriver à cette finesse de communication. Ainsi, la distance relationnelle peut, entre autre, remettre en cause l'écoute telle qu'elle a été définie par Rogers (1968). Pour ce dernier, l'écoute renvoie à la compréhension de l'autre au-delà de l'expression consciente et du message explicite. Elle ne peut se limiter à un seul canal de communication comme le contenu verbal qui nous est transmis. Il s'agit de prendre en compte les intonations, la gestuelle pouvant traduire des éléments de l'ordre du ressenti. Pour Freire (2013), l'écoute est une aventure créatrice. En l'absence de cette dernière, nécessitant une position d'ouverture à l'autre, cela revient à nier la prise en compte de « l'apprenant comme sujet de connaissance » (p.136). Ainsi, en accordant une faible place à l'autre, des résistances peuvent s'opérer car quelque chose de sensible serait touchée, un Moi en danger dans la relation (Cifali, 1994).

Pour autant, si la distance relationnelle est appréhendée comme un moyen susceptible de créer un imaginaire auprès de l'apprenant comme du formateur, les représentations que se fait l'adulte de son interlocuteur peuvent avoir une incidence sur son appréciation de la formation. Ainsi, la distance relationnelle peut être à l'origine d'un meilleur entendement dans le processus de transmission.

Plusieurs formes de distances incombent ainsi à la formation. Chacune d'entre elles peut se traduire comme un écart, non quantifiable, qu'il s'agit de maintenir avec justesse pour parer une éventuelle remise en cause de la communication et du projet de formation. En d'autres termes, il convient de maintenir une bonne distance nommée « distance proximale » (Paquelin, 2011, p. 567). Cet oxymore illustre le fait qu'il serait finalement possible d'entreprendre une FAD sans être réduit à un état d'isolement. Par la distance, une proximité dans la communication synchrone et asynchrone reste envisageable moyennant une sollicitation réciproque de la part des différents acteurs de la formation. Cette mitoyenneté (proximité) peut être facilitée par une bonne régulation dans la relation des systèmes qui composent et structurent la formation à distance. Cette régulation est-elle mise à mal par une attente d'autonomie de la part de l'apprenant ? Miser sur ce concept, inscrit au cœur des politiques publiques de notre société, ne vient-il pas souligner une déresponsabilisation au regard de cette attente de régulation ? Alors que la FAD vise la réduction d'un « empêchement spatial et temporel » (Paquelin, 2011, p. 567), n'accentue-t-elle pas, finalement, les disparités en termes d'accès au savoir si celle-ci tend à utiliser des outils à la fois standardisés et délicats d'accès ? Est-il possible d'envisager une pédagogie de l'autonomie en l'absence de lien réel occasionné par le développement des TIC ?

2. Autonomie en formation : entre ambition et réalité

Il existe aujourd'hui une pression à l'autorégulation en formation selon les scénarios pédagogiques. Bien qu'être autonome et prendre le contrôle de ses apprentissages fasse partie des attentes de tout dispositif, l'absence de contrôles réguliers, forts présents dans l'enseignement secondaire comme dans la FAD, nécessite une plus grande attention de la part de l'apprenant. Cette autorégulation peut être d'autant plus complexe pour les adultes en formation au regard

notamment des sphères de vie professionnelle, domestique et familiale ?

2.1 Le concept d'autonomie

L'autonomie renvoie à de nombreuses représentations selon Hoffmans-Gosset (1994), pour qui, s'attacher à ce concept revient à se situer dans l'évolution de la pensée sociale, « en faire un contenu culturel » (p.13). L'aspiration collective à cette dernière s'est développée au cours des trente glorieuses comme condition d'indépendance, tel « un mythe fondateur de notre monde démocratique » (Arènes, 2010, p. 492) visant, d'une certaine façon, un mouvement d'émancipation. Dès lors, ce mythe participe à l'individualisme qui caractérise notre société du 21ème siècle. La France se distingue des Etats-Unis selon Ehrenberg (2010) dans la mesure où elle se détermine par « une surcharge de la responsabilité individuelle résultant d'un retrait de l'État » (p.35). Pour cet auteur, l'autonomie est devenue une condition incontournable, « une contrainte de masse », à laquelle est venue s'ajouter la notion de compétition. La France se différencie sur cet aspect car l'autonomie suscite une division sociale contrairement aux Etats-Unis où elle représente le choix et l'équité. Or, l'autonomie ne peut se traduire par un état d'isolement complet de la personne. Pour que cette dernière puisse s'opérer, il convient de saisir l'importance de la relation à l'autre au sens où l'autonomie se développe au moyen d'interactions avec l'environnement.

Une définition consensuelle de l'autonomie est difficile à poser dans la mesure où elle a suscité l'intérêt de différents champs disciplinaires depuis de nombreuses années (mathématiques, biologie, philosophie, psychologie, pédagogie…). Plusieurs modélisations ont été appréhendées. Pour Morin (2004), elle est dépendante d'une activité d'autoproduction et d'auto-organisation devant sans cesse « se nourrir en énergie, matière et informations extérieures pour se régénérer en permanence » (p.261). Pour l'auteur, il s'agit de penser l'autonomie comme une « auto-éthique » dans la mesure où elle se forme en son sein. Constituée au niveau de l'autonomie individuelle, le principe d'auto-éthique renvoie à un retour sur soi, à partir d'observations, pour comprendre et corriger les comportements et pensées. Dans la perspective de Morin (2004), l'autonomie n'est pas abordée comme un simple réflexe. Il s'agit de s'autoévaluer, d'apporter un examen réflexif à partir d'une auto-observation mais aussi du regard de l'autre. L'importance du formateur et du groupe peut être saisie pour envisager une auto-évaluation, un ajustement, même s'il s'agit de rester vigilant face aux normes (implicites ou explicites) qui peuvent être données par l'environnement. Ces dernières véhiculent un ensemble de jugements moraux et peuvent conduire l'apprenant à penser et assumer les pensées données par une figure emblématique, le formateur, plutôt que d'honorer les siennes. Il est donc impossible de considérer l'adulte comme autonome s'il tend à s'inscrire dans les normes établies par le dispositif et à accepter, tel un contenant, tout ce qui lui est transmis. L'autonomie nécessite une « conscience de responsabilité pour notre propre vie » (Morin, 2004, p. 122). L'adulte ne peut agir qu'en fonction des attentes de son entourage professionnel et personnel. Un apprenant doté d'autonomie devrait être libre dans son processus d'apprentissage, même s'il tend à adopter des actes déterminés par son histoire personnelle, son autonomie doit lui permettre d'agir librement. Qu'en est-il de cette notion de responsabilité ? Comment penser l'autonomie si l'apprenant se trouve figé dans un dispositif de formation, s'il ne peut être en mesure de choisir la façon dont il peut se former ? Comment peut-il exprimer son travail de réflexion en l'absence de rétroaction avec le formateur ou encore avec l'ensemble des bénéficiaires ?

Durkheim (1903) associe également la notion d'autonomie à la morale. Pour ce dernier, une autonomie complète, dépourvue d'interactions, peut conduire à un état de mal être dans la mesure où certains repères peuvent se perdre. Dans cette perspective, l'autonomie est un

principe qui émane de la moralité. Elle ne peut se défaire de sentiments d'obligation dans la mesure où l'Homme ne peut se réduire à être purement rationnel, il est également sensible. Ainsi, l'existence de forces sociales, de normes pèse sur l'adulte, divisé. Pour autant, penser l'anomie, à savoir l'absence de normes, conduit à la perte du sujet dans la mesure où il y a nécessité d'avoir des repères, un cadre selon ce dernier pour former une identité personnelle. Alors que l'autonomie peut être considérée comme un élément propice au bonheur, sommes-nous tous égaux au regard de cette thématique ? Sommes-nous en mesure de régir nos propres lois et d'affronter la division que peuvent engager les attentes de notre environnement ? Au-delà de la responsabilité évoquée, par Morin (2004), il s'agit de penser une autonomie de la volonté et progressive, d'articuler l'expérience d'un individu acteur, au concept d'autonomie. Il serait pertinent d'observer les moyens mis en place, par les bénéficiaires d'une formation à distance, pour se sentir actifs au regard de leur parcours.

2.2 Principes fondateurs de l'autonomie et dynamique singulière

L'autonomie trouve son origine dans la locution grecque « autonomia » qui, au sens kantien, renvoie au pouvoir du sujet autonome de se donner une loi à laquelle il obéit : l'autonomie ne peut être envisagée sans appréhender la conscience de soi.

Sur le devant de la scène française, l'autonomie renvoie à la réalisation personnelle qui se trouve être une thématique centrale aujourd'hui. Elle peut se traduire par l'expression de nouvelles attentes répondant au souhait d'être soi-même, de se libérer de servitudes intérieures et d'un environnement aliénant. Le « vœu d'autonomie », tel qu'énoncé par Arènes (2010), répond aux ressentis actuels d'enfermement. L'autonomie se voit fortement représentée et est l'axe central de la recherche du bonheur. Cet apport de la psychanalyse indique que l'autonomie peut être vue comme la prise en compte des dépendances, liées à notre histoire et qui nous habitent. Plus autonome, plus il se voit hétéronome en se retrouvant heurté par son inconscient. Penser l'autonomie, renvoie à l'action d'une réflexion sur sa capacité à agir. Elle peut se traduire par un ensemble de décisions, d'actions allant à l'encontre d'un modèle, d'un idéal pouvant initier des comportements de dépendances. Finalement, l'individu autonome devrait être en mesure d'affirmer sa singularité et de se défaire du lien de dépendance susceptible d'être instauré par l'ensemble des systèmes qui composent les nouvelles modalités de FAD.

Interroger l'autonomie revient à questionner l'identité personnelle de l'individu, mais nous ne pouvons être sans l'autre, sans interaction avec l'environnement social. Le désir d'autonomie peut se trouver en conflit avec le besoin de reconnaissance, au sens de la considération, nécessaire à l'élaboration de l'identité. La tension entre ces deux exigences peut occasionner, à leur extrémité, une affirmation individuelle pouvant générer un isolement ou encore une dissolution dans l'autre, une perte de soi par sécurité.

Hoffmans-Gosset (1994) évoque l'idée que l'autonomie est toujours en cours d'acquisition et dépend des relations affectives. L'attente d'une autonomie statique dans les dispositifs de formation à distance peut donc être un risque si ces derniers ne s'adaptent pas aux spécificités de l'individu. L'autonomie ne peut être évoquée dans un contexte de liberté absolue ou encore d'isolement, de repli sur soi. Les enjeux suscités par la distance de certains dispositifs de formation peuvent avoir une incidence sur cette première approche du concept d'autonomie, vue comme un processus dynamique. En effet, comment développer son autonomie, pouvant être considérée comme moteur interne de l'apprentissage, si l'apprenant tend à s'isoler, par exemple, durant son temps de formation ? Rappelons que chaque adulte est modelé par son histoire singulière. Aussi, le rapport à une formation antérieure peut avoir une incidence sur l'appréhension d'un dispositif de formation véhiculant, dès lors, des représentations. Qu'en est-il du rapport que peut entretenir un professionnel aux nouvelles modalités de FAD si

celui-ci n'a pas été sensibilisé aux TIC durant son parcours de formation initiale ? Sachant que 47,7% des actifs occupés, âgés de 45 à 54 ans, ont eu accès à une formation non diplômante dans le cadre de leur exercice en 2012 (Insee, 2016), une différence générationnelle peut s'opérer quant à la maîtrise de ces nouveaux outils. Comment appréhender un travail réflexif en l'absence d'initiation aux nouveaux outils, aux méthodes qui composent la FAD ? Comment penser l'autonomie en l'absence de contrôle sur ces nouvelles modalités andragogiques ?

Retenons ici les quatre grands principes fondateurs de l'autonomie (Hoffmans-Gosset, 1994). Le premier principe revient à la liberté. L'autonomie ne peut être pensée sans l'adoption de conduites conscientes d'autorégulation. Cela présuppose le fait d'avoir un espace de libre réflexion qui permette d'avoir un recul lucide sur les actions menées. Le principe de liberté donne la possibilité d'adopter des comportements volontaires pour développer, de façon congruente, nos possibilités. Cette liberté est-elle mise à mal par l'absence de temps pour soi dans notre société dite de l'accélération ? La FAD peut être profitable à cette liberté dans la mesure où elle peut permette une prise de recul. La distance peut finalement immobiliser l'apprenant et le conduire vers un apprentissage passif.

Le second fondement renvoie à la créativité en agissant de façon authentique. Aussi, il convient de savoir si la distance opérée par les moyens de communication permet bien à l'individu d'être authentique dans une démarche de formation. Le troisième principe fondateur évoqué par l'auteur interpelle la notion de choix, dans le sens où la prise de décision, librement consentie et assumée, favorise le développement de l'autonomie de l'apprenant. Cette notion peut s'illustrer par le choix d'entrer en formation, la possibilité d'accepter ou non les modalités de cette dernière. Si la demande n'émane pas du bénéficiaire, l'autonomie est-elle encore envisageable ? Le bénéficiaire peut-il, à ce niveau, être considéré comme acteur ? Si l'entrée en formation est choisie, un dispositif laissant une faible marge de manœuvre peut-t-il répondre à cette attente d'autonomie ?

Le dernier principe est la dynamique relationnelle au regard de l'esprit communautaire. Un éventuel sentiment de solitude ne viendrait-il pas traduire un manque d'appartenance et de reconnaissance propice au développement de l'autonomie ? Pour rappel, l'autonomie ne peut se réduire à l'individualisme, aussi, il s'agira de voir si l'utilisation des TIC dans la FAD favorise la considération du bénéficiaire nécessaire à l'élaboration de son autonomie.

L'autonomie revient à l'atteinte d'objectifs, de buts personnels suscitant la mise en place de comportements ayant un sens. Cela revient à l'élaboration d'une « auto-direction responsable » qui implique le choix d'être soi-même bien que cette liberté puisse « être lourde de responsabilité et que l'on s'en rapproche avec prudence, crainte et bien peu de confiance au début » (Rogers, 1968, p.119).

Finalement, l'autonomie apparaît comme une modalité complexe de fonctionnement dans la mesure où elle peut à la fois renvoyer au reflexe comme à la réflexion d'une même personne, pouvant se définir par la prise de conscience mais aussi par une prise de pouvoir sur sa propre formation. Cela revient à la possibilité « de formuler le sens de sa démarche dans les trois acceptations du mot sens : la direction (intention, finalité), la signification et les valeurs » (Courtois & Prevost, 1998, p.22). Quel sens accorde un salarié au fait d'entreprendre une FAD sur son temps de travail, si celle-ci tend à répondre aux exigences d'une organisation professionnelle ? Que penser des directions, des objectifs établis par un système de normes imposées ?

3. Emergence d'une problématique sur l'autonomie et la FAD

L'autonomie comprend au moins deux niveaux distincts selon Linard (2003). Le premier, qualifié de niveau élémentaire, revient aux réflexes d'autorégulation fonctionnels. Commun à tous, il

permet le contrôle des états internes et externes de tout système en interaction avec son environnement. Le second renvoie à la conduite intentionnelle. Il articule les réflexes à la « liberté de décision de l'action, de la pensée réfléchie mais aussi aux tensions et conflits des émotions et sentiments » (p.1). Dans cette perspective, l'autonomie se voit être autant un réflexe qu'une réflexion. Cela présuppose la mobilisation de capacités sur lesquelles nous ne pouvons tous être égaux dans la mesure où l'autonomie ne peut être qu'une simple qualité et qu'elle nécessite une « métaconduite », une « métacompétence » qu'il convient de développer par des stratégies d'apprentissage. Pour Linard (2003), il est important de considérer l'apprenant comme un acteur. Cela revient à lui accorder la possibilité de jouer un rôle au sein des activités auxquelles il va participer, et ce de façon intentionnelle. Dès lors, il est possible d'émettre l'hypothèse que l'introduction des TIC au sein des dispositifs de formation ne peut faciliter l'apprentissage de tout-un-chacun dans la mesure où elle ne peut favoriser ou contraindre une pédagogie active. L'absence d'une présence réelle dans la transmission d'un savoir, par l'ajout de moyens techniques, peut alors participer à une stratégie illusoire si celle-ci s'adresse à un public non expérimenté quant à l'utilisation de ces outils.

Imposer l'autonomie comme une normalité au regard de l'instrumentalisation massive des activités de formation par les TIC soulève de nombreux enjeux qu'il convient d'exposer. La modification des repères spatio-temporels suscite de nouvelles formes d'autorégulation, nécessaires à l'autonomie, à savoir un contrôle de ses états internes et de sa propre conduite. Baumeister et Heatherton (1996) fut le précurseur du concept de forces autorégulatrices. Pour ce dernier, l'autorégulation s'apparente à un muscle nécessitant des périodes de récupération entre deux efforts. Aussi, elle ne peut se réaliser en présence d'un surinvestissement dans d'autres domaines tels que la vie professionnelle et/ou familiale. Finalement, au regard de cette société dite de l'accélération, les temps de FAD réalisés en parallèle d'une activité professionnelle peuvent générer l'hypothèse d'un échec d'autorégulation et ainsi avoir une incidence sur sa conscience.

Les interactions entre les adultes et les objets connectés tendent à évoluer. Est attendue de l'utilisateur une capacité à mobiliser ses connaissances pour mettre ces dernières au service de ses besoins. Aussi, en changeant de paradigme dans le cadre de la formation (de l'instruction à l'autonomie), l'individu ne peut plus agir comme opérateur ou agent mais comme acteur de sa propre formation. En interrogeant le rapport à ces technologies en fonction d'une expérience singulière, il est pertinent de voir si le contrôle de ces derniers peut être envisageable. Comment les salariés d'une entreprise, n'ayant pas connu l'utilisation de l'outil informatique dans le cadre de leur formation initiale, peuvent-ils parvenir à maintenir une maîtrise sur une formation à modalité distanciée dans le cadre de leur travail ? L'introduction des TIC au sein des dispositifs de formation sollicite une autorégulation et une autonomie auxquelles nous pouvons avoir des réponses différentes dans la mesure où l'autonomie est un processus dynamique et qu'elle s'acquiert au fil des expériences. Selon Jacquinot-Delaunay (2010), la distance suscitée par ces nouveaux moyens, déplaçant l'essentiel de l'acte éducatif, peut se heurter à des traditions culturelles et apparaître contraire aux fondements de l'apprenant.

Au vu de ces différents constats, l'objectif de la recherche vise à répondre à la question suivante : en quoi le recours aux TIC dans les dispositifs de FAD peut avoir une incidence sur l'autonomie des apprenants salariés d'une organisation ?

Cette problématique peut susciter de nombreuses réponses au sens où l'autonomie attendue peut encourager des comportements variés selon l'expérience singulière de l'apprenant. Ainsi, l'âge comme la situation personnelle, familiale et professionnelle dans laquelle se trouve l'adulte interrogé peuvent avoir une incidence. Il s'agit de retenir ces différentes variables au regard de la méthodologie investiguée. Inscrite dans une démarche d'exploration, il paraît nécessaire de

rappeler que les résultats de cette enquête sont imprévisibles. En accord avec les principes de Hoffmans-Gosset (1994), il serait néanmoins possible d'emmètre l'hypothèse générale suivante : l'autonomie peut être favorisée par les modalités des dispositifs de FAD sous les conditions d'une liberté d'action, d'espace favorisant la réflexion et l'interaction.

3.1 Une méthodologie qualitative : outils de recueil et d'analyse et population ciblée

S'agissant de valider ou non l'idée selon laquelle la distance, suscitée par les nouveaux dispositifs, admet avoir des enjeux sur l'autonomie des apprenants, autrement dit d'observer, d'une façon générale, ce qui se joue au niveau individuel face à cet objet d'étude, une enquête qualitative par entretien en face à face auprès de huit salariés en FAD dans le cadre de leur activité a été mise en œuvre. Le recueil de données a porté sur l'expérience singulière de ces professionnels afin de saisir leur ressentis, leur vécu en terme d'apprentissage, pour mettre en relief les différents enjeux suscités par la distance en formation. Rencontrés de façon individuelle sur le lieu de travail ou à leur domicile, ils ont été questionnés par entretien de type semi-directif afin de mieux saisir leur appréhension de cette modalité de formation via les TIC, leur ressenti, leur rapport à la FAD, leur investissement dans la formation et l'éventuelle évolution de leur projet de formation.

L'élaboration de la grille d'entretien, à laquelle la démarche d'investigation ne s'est pas limitée pour garder « une attitude d'ouverture » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 24-25), s'est faite autour de différents axes. Ces axes concernent la situation de l'interviewé (statut et fonction occupés, missions), la FAD (proposition, démarche pour l'entreprendre, facteurs à l'origine), le fonctionnement de la FAD (supports, ergonomie de la plateforme, attentes, sens de la formation, rapport à la formation initiale, les outils), les moyens mis à disposition du salarié (volonté, liberté, interactions avec les autres apprenants et les acteurs chargés de la plateforme, travail réflexif, perception de la formation à distance : isolement et reconnaissance).

Les données ont toutes été enregistrées et retranscrites avec l'accord des adultes, en garantissant l'anonymat et la confidentialité des données (prénoms fictifs). Les résultats obtenus ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique par catégories. Une grille d'analyse a été mise en place à partir d'une mise en relation des unités signifiantes pour dégager du sens à cette enquête.

3.2 Échantillon

Une variété de formats de formation à distance au moyen des TIC peut être identifiée : utilisation de la vidéo, de l'écrit ou encore l'emploi d'un personnage fictif. La particularité de ces méthodes consiste à s'adresser à un collectif et non à l'individu, salarié d'une organisation, de façon asynchrone. Les huit personnes rencontrées dans le cadre de cette recherche ont pu profiter d'un contenu informatif, préparé au préalable par un formateur, n'offrant pas la possibilité d'une interaction directe avec ce dernier, pour différentes raisons. La formation en ligne peut effectivement être utilisée pour se tenir informé des activités de l'entreprise, obtenir le même niveau d'information que ses collègues, améliorer sa pratique professionnelle ou encore ouvrir son champ de connaissance à d'autres thèmes.

Les huit personnes interrogées ont eu recours à une plateforme de FAD mise en place par leur entreprise. Quatre ont initié une FAD complémentaire, en lien avec leur activité professionnelle, en participant à des MOOC. Ce qui peut caractériser ces deux modalités de formation en ligne seraient leur accessibilité. En effet, les plateformes e-learning sont fermées aux salariés d'une organisation contrairement aux MOOC, ouverts et gratuits à toutes personnes. Une autre caractéristique revient à leur inscription dans la durée. En effet, les MOOC se déroulent dans une durée limitée contrairement aux

plateformes de formation e-learning dispensées par la structure dans laquelle exerce le salarié.

Tableau 1
Profils des apprenants interrogés

Prénom	Âge	Profession	Niveau d'étude	Modalités de FAD par TIC
Marie	47	Responsable de secteur	3[1]	E-Learning
Emilien	32	Consultant	2	E-Learning, MOOC
Sabrina	50	Consultante en RH	2	E-Learning, MOOC
Alexia	37	Enseignante chercheuse manager	1	E-Learning, MOOC
Coralie	34	Coordinatrice FAD	3	E-Learning
Jean	40	Commercial	3	E-Learning
Morgane	27	Commercial	3	E-Learning
Clélia	27	Psychologue du travail, RH	2	E-Learning, MOOC

[1] Les niveaux d'étude se répartissent de la façon suivante : niveau 1 = bac plus 5 ans et plus (docteur, Ingénieur, master), niveau 2 = bac plus 3 ans, niveau 3 = bac plus 2 ans.

4. Résultats issus des témoignages sur la formation à distance par TIC

A partir du discours des huit apprenants, l'analyse a permis d'identifier quatre catégories de sens : le contrôle et la liberté de la formation, l'adaptabilité, les interactions et la question du présentiel.

4.1 FAD : entre contrôle et liberté

Les adultes rencontrés font état du contrôle par la mise en place de moyens personnels et extérieurs pour s'investir dans la formation et d'une certaine liberté dans la FAD.

Les moyens personnels se traduisent par la discipline qu'ils se donnent. Les apprenants évoquent la curiosité, l'autodiscipline ou encore la responsabilité : « j'appelle ça l'autodiscipline, c'est-à-dire je m'y tiens, m'y astreint » (Alexia). Ils se donnent des objectifs, « des goals, des dates avec soi-même » (Coralie) afin de ne pas compromettre leur apprentissage. La FAD suppose une organisation personnelle et nécessite « des facultés d'autorégulations » (Morgane) et de « rigueur » (Alexia). Pour autant, cette discipline peut être mise à mal par le cadre dans lequel se déroule l'apprentissage si la formation devait se dérouler à l'extérieur de son environnement personnel ou professionnel (Jean).

Les moyens de contrôle extérieur, quant à eux, sont liés aux attentes de l'environnement professionnel. Le E-Learning, contrairement aux MOOC, relève d'une initiative propre à l'entreprise qui met en place des supports pédagogiques, en ligne, pour l'ensemble des salariés. Cette initiative est accompagnée d'une attente de responsabilité des salariés qui se sentent parfois obligés de réaliser la formation : « il y a une véritable injonction à l'autonomie qui relève de la responsabilité des gens. […] On sait très bien que tout le monde est pressurisé, responsabilisé, sur toute cette partie-là. On est vraiment à l'anglo-saxonne, responsable de notre bien-être » (Clélia).

Entreprendre une FAD au moyen du E-Learning proposée par l'entreprise pourrait parfois n'être qu'une réponse aux souhaits des supérieurs, qui viennent contrôler l'apprenant (en réunion ou par mail), vérifier les échéances à respecter (Marie). Ce contrôle des managers apparaît aussi dans les supports de formation qui ne seraient disponibles qu'une fois validés par les supérieurs.

Malgré ces contrôles sur la formation, les apprenants évoquent l'idée d'une liberté en FAD. Cela se traduit par la possibilité de se connecter à tout moment, de choisir son temps de formation : « on peut y aller quand on veut, on n'est pas obligé d'y aller quand on nous appelle » (Marie). Les bénéficiaires rencontrés peuvent choisir le temps où ils se forment : « je suis plutôt sur l'environnement professionnel quand je me forme. Je préfère séparer les deux mondes » (Emilien). Cette liberté relève aussi de l'organisation personnelle grâce aux TIC et donc à la possibilité de commencer et d'arrêter quand ils veulent : « tu avais plusieurs étapes donc tu pouvais en faire une et avoir la liberté de t'arrêter pendant une semaine pour en recommencer une autre après » (Jean). La liberté renvoie aussi au choix d'accéder à un savoir, à un formateur reconnu ou non en s'engageant personnellement dans un MOOC par exemple. Certains soulignent cependant le risque de réduire cette liberté, si le dispositif ne s'adapte pas assez à l'adulte : « moi j'aime l'autonomie et c'est vrai que le E-learning ne m'en donne pas assez au sens de liberté. Il me faut de la liberté dans mon apprentissage, c'est certain ! » (Clélia).

4.2 Entre adpatabilité et limites, la priorité au travail

Les apprenants de l'échantillon soulignent d'une part la possibilité de s'adapter assez facilement à la FAD et en même temps les limites voire les freins qu'elle peut avoir. Toujours est-il, la FAD n'a de sens qu'au regard de leur activité professionnelle.

En ce qui concerne l'adaptabilité, la FAD par les TIC peut paraître convenir à tous salariés. D'une part, les apprenants peuvent y accéder à volonté : « à tout moment je peux revenir sur le module. Je peux revenir sur ce que je n'ai pas compris par exemple. C'est totalement fluide » (Marie). Cette accessibilité permet d'approfondir des notions incomprises et correspond aux temporalités de la société actuelle : « aujourd'hui on vit à 100 000 à l'heure, voire plus et je trouve que c'est un très bon moyen de se former en évitant justement les déplacements, de bloquer des jours complets sur ton agenda » (Coralie). D'autre part, la FAD permet d'accéder à un espace, des personnes et un savoir en répondant à des problématiques économiques : « je trouve ça pratique en termes de logistique, d'autant plus à l'international, c'est quand même génial de pouvoir réunir les gens du Canada et de la Belgique dans une même session, on ne peut pas faire beaucoup mieux » (Jean).

Cependant, certains adultes rencontrés pointent les limites et freins de la FAD. Une première catégorie de limites concerne le format des formations : « j'ai eu des espèces de Power Point améliorés avec des infographies moches, c'était vraiment moche. Moi, ça ne m'allait pas du tout ce format » (Clélia). Une autre catégorie de limites pointée par les apprenants concerne les thèmes abordés dans les modules de formation proposés par leur entreprise. Ils ne répondent pas toujours aux attentes et besoins particuliers des salariés : « ils ne peuvent pas faire des modules en fonction de l'âge et des métiers. C'est pour tout le monde la même chose, il n'y a pas d'adaptabilité » (Marie). Certains regrettent l'absence de lien entre le contenu de la formation et leur activité professionnelle : « il faut vraiment que ça ait un lien avec ce que je fais ou quelque chose qui m'intéresse. Si tu me dis demain, une formation bricolage, tu risques de me perdre assez vite ! » (Jean). Enfin, une dernière catégorie de freins fait référence au rapport aux TIC des apprenants : « il est sûre que pour les gens qui ne sont pas sensibilisés aux outils informatiques, qui ne sont pas habitués, qui n'ont pas suivi un parcours scolaire très structuré, qui ont été déscolarisés tôt, qui n'ont pas été habitués à se poster deux heures comme ça devant un ordinateur, ça peut être un peu difficile » (Morgane). En effet, il pourrait être

délicat d'entreprendre une formation en ligne pour les personnes qui n'auraient pas « pris le coche » de l'informatique et des outils de communication selon Clélia.

Même si les apprenants tentent de s'adapter à la FAD et ont conscience des limites et freins, ils soulignent la priorité qu'ils donnent à leur activité professionnelle. Dans certains cas, la FAD peut permettre de s'échapper de son travail : « les jours où je suis fatiguée d'aller sur le terrain, pour justifier de mon activité de travail, je vais sur des modules, je me forme » (Marie). Dans d'autres cas, le E-Learning est entrepris pour répondre aux exigences de l'entreprise : « je fais ce que l'on me dit. Il faut faire le E-Learning, je le fais, même si ce n'est pas du tout pertinent à mon sens » (Clélia). Quoi qu'il en soit, la priorité est accordée aux missions et activités professionnelles. Le choix de se former dépend de l'activité salariale à produire : « aujourd'hui, le problème, c'est que tu auras toujours ton travail opérationnel qui passera avant le E-Learning » (Clélia). Cela peut être amplifier par les charges familiales et la vie personnelle : « ce n'est pas toujours évident parce qu'entre l'activité professionnelle, la vie familiale, la vie personnelle et le temps de sommeil, la formation passe rarement au premier niveau pour moi » (Sabrina).

4.3 Des interactions limitées

La troisième catégorie de sens issue de l'analyse des résultats concerne les interactions réduites dans le cadre de la FAD. Cette limite d'interactions se démontre à travers une perte d'instantanéité, un faible niveau d'échange et une forme d'isolement et de passivité dans la formation.

Tout d'abord, la perte d'instantanéité s'est traduite par la lenteur du dispositif de formation et de l'outil support comme l'ordinateur : « c'était tellement long que je faisais le geste avant que l'ordinateur ne me suive. Les scénarios étaient bien trop longs. L'interaction Homme-Machine n'était pas du tout là » (Émilien). Certains conscientisent l'environnement virtuel qui ajoute une perte de repères verbaux : « à distance, tu lis moins quand même, la qualité n'est pas forcément au top » (Morgane). Cette instantanéité limitée peut avoir une incidence sur la communication et l'immersion de l'apprenant : « l'instantanéité est indispensable pour favoriser mon immersion, sans cela, je pense que je pourrais me blaser. Il faut que ce soit rapide, efficace et adapté pour ne pas décrocher » (Jean).

Par ailleurs, l'échange apparaît essentiel pour les personnes interrogées, qu'il soit en présentiel ou indirect, car il leur permet de comprendre, de valider leur compréhension et de développer un réseau (Clélia), mais il est souvent pointé comme insuffisant, notamment entre apprenants : « je n'ai pas le souvenir d'interactions directes en formation à distance. C'était surtout à travers les scores que tu obtenais ton positionnement et que tu pouvais savoir où tu en étais » (Morgane). La validation des connaissances ne se fait qu'à travers des résultats chiffrés. Sabrina évoquera, quant à elle, l'importance d'un « échange pour être en mouvement dans l'apprentissage. Il faut un accompagnement, c'est important ».

Pour finir sur la question des interactions, des apprenants ont évoqué l'isolement lié à la FAD. La solitude se révèle par exemple lors de problèmes techniques, notamment de connexion, mais aussi lors de problèmes d'apprentissage : « si je suis trop de temps à me prendre la tête tout seul devant mon écran, cela risque de me lasser oui, je pourrais arrêter » (Jean). La solitude dans la FAD évoquée par les sujets est susceptible de favoriser un abandon en cours de formation. Elle pourrait également entraîner un manque de reconnaissance, comme l'évoque Coralie pour qui la présence d'un tuteur a son importance afin d'éviter cette solitude et le risque d'abandon. Cet isolement en situation de FAD peut se traduire par une sorte de passivité de l'apprenant. La transmission de l'information ne se fait que dans un sens : « on est assez passif avec une information descendante » (Sabrina). Emilien évoque également cette passivité en faisant référence à un « digital trop statique ». Les apprenants se perçoivent comme inactifs et ne pouvant avoir d'effet sur le dispositif : « je suis plus passif je pense, parce que par définition : tu vas subir ce que

l'on te dit, enfin ce que l'on te demande de faire par écran » (Jean).

4.4 L'incontournable présentiel

L'analyse des résultats a fait émerger une quatrième et dernière catégorie de sens, celle relative au rapport entre FAD et formation en présentiel.

D'une part, la FAD n'est pas pertinente dans certaines situations de formation. Pour Marie, la FAD ne peut pas remplacer la formation traditionnelle dans la mesure où tout ne peut pas s'appréhender à distance : « il y a des formations que tu ne peux pas faire en E-Learning, ce n'est juste pas possible. C'est surtout pour te donner des accès supplémentaires à des informations » (Marie). Les FAD peuvent être utiles pour l'accès à un premier niveau d'information : « ce sont des formats assez courts donc ça ne donne qu'un petit vernis pour connaître approximativement le terrain » (Emilien). Si la FAD est une modalité de formation possible, le présentiel reste nécessaire pour appréhender des thèmes complexes mais aussi pour une véritable mise en pratique et un partage d'expérience : « en présentiel, je dirais que c'est plus sympa parce que l'on peut en parler quoi » (Coralie). Il serait irremplaçable pour certains au sens où il permettrait un véritable échange : « le présentiel est important! Rien ne remplace l'échange et les questions que tu peux avoir directement avec un vrai être humain » (Jean).

D'autre part, pour les apprenants rencontrés, la FAD ne permet pas la même reconnaissance de l'apprentissage qu'une formation en présentiel. Les apprenants n'accordent eux-mêmes pas la même valeur à cette modalité de formation : « je suis encore attaché à des parcours soit diplômants, soit certifiants, un peu plus traditionnel. Pourtant j'ai 32 ans et je connais l'apport mais ça n'a absolument pas, à mon sens, la même valeur qu'une approche avec du présentiel » (Emilien). Si la FAD n'est pas suffisamment reconnue comme une formation, en tant que telle, elle peut avoir de l'intérêt pour des certifications (Sabrina). Par contre, pouvoir suivre une formation en présentiel serait une forme de reconnaissance par l'entreprise, car cette forme ne peut être acceptée pour tous, pour des raisons économiques (Clélia). Enfin, contrairement au présentiel, les FAD peuvent difficilement apparaitre sur un CV dans la mesure où certaines ne délivrent pas de certifications (Marie). Il s'agirait de mettre en place des mesures évaluatives pour permettre une plus grande reconnaissance de ces nouvelles modalités de formation.

L'analyse des résultats explicitée ci-avant à travers les quatre catégories de sens (le contrôle et la liberté, l'adaptabilité, les interactions et le rapport au présentiel) permet d'identifier les nombreux enjeux de la FAD pour l'apprenant mais aussi pour l'entreprise conceptrice du dispositif.

5. Discussion autour d'une autonomie à conquérir

L'articulation des quatre catégories exposées ci-dessus a permis de faire émerger des pistes de réponse à la question de recherche relative à l'incidence des TIC dans un dispositif de formation sur l'autonomie des apprenants salariés d'une organisation. Deux éléments principaux ressortent : d'une part, le recours aux TIC peut permettre une certaine autonomie grâce à la liberté d'action, d'autre part, ce recours limite l'interaction entre l'apprenant et le formateur et le reste du groupe.

5.1 Une autonomie favorisée par la liberté d'actions

Le recours au numérique dans les dispositifs de formation à distance via les TIC favorise une certaine autonomie du bénéficiaire car ce format suppose une plus grande liberté d'action. Cette liberté d'actions se traduit par le fait de pouvoir se connecter quand ils le souhaitent sur leur temps personnel ou professionnel, même si le temps de travail est privilégié. La baisse de concentration et de rigueur dans l'appréhension de l'information liée à certains environnements nécessite cependant

une plus grande discipline de la part des apprenants, pour ne pas se diriger vers un possible décrochage, comme la mise en place de règles auxquelles il s'agira de répondre et d'obéir tout au long du parcours de formation. La définition kantienne de l'autonomie peut ici se saisir au sens où chaque apprenant devra constituer et organiser les modalités de son apprentissage qu'il s'agira de garder tout au long de sa formation pour que celle-ci soit efficace. Un premier constat qui confirme la possibilité d'être autonome au sens où l'objet étudié pourrait donner un libre choix aux personnes interrogées.

Les objectifs et l'organisation, au préalable fixés par l'apprenant, peuvent cependant être mis à mal par d'autres responsabilités qui incombent à son travail mais aussi à sa vie personnelle. Â ce sujet, la priorité accordée aux missions professionnelles est ressortie. Il est alors possible d'admettre que l'autorégulation, considérée comme nécessaire au développement de l'autonomie selon Linard (2003), puisse être mise à mal.

La décision d'entreprendre une FAD par les TIC, comme le E-Learning, s'est initiée pour différentes raisons mais elle ne répond pas toujours aux besoins des salariés et n'est pas toujours en lien avec leur activité. Certaines formations engagées au sein même de l'entreprise pourraient venir remettre en cause le concept de l'autonomie car celui-ci ne revient pas à se conformer ou à répondre uniquement aux attentes extérieures. Ce constat peut néanmoins se nuancer dans la mesure où certains mettront en place des stratégies pour contrôler cette modalité de formation comme pour se reposer et ainsi justifier d'une activité par exemple.

5.2 Une autonomie isolée

Même si la liberté d'actions et donc une certaine forme d'autonomie existent en FAD, le manque se cristallise autour des interactions. La dynamique relationnelle, importante au développement de l'autonomie selon Hoffmans-Gosset (1994), est atténuée par les dispositifs de FAD. Le faible niveau d'échange induit un sentiment de solitude dans le dispositif et l'acquisition du contenu informatif. Or, l'autonomie ne peut se réduire à l'état d'isolement dans la formation, elle ne peut pas se développer en l'absence d'interlocuteurs pour confirmer ou infirmer sa pratique d'apprentissage. Le manque d'échange renvoie aux apports de Bauman (2005) pour qui la société et les réseaux seraient deux termes antinomiques, pour qui la société actuelle est qualifiée de « modernité liquide » au sens où l'utilisation de ces TIC favorise des relations « artificielles et jetables ». L'absence d'interaction en FAD peut confirmer cette théorie au sens où il serait difficile de maintenir une relation par le biais de ces nouvelles technologies.

Selon Caudron (2001), « l'autonomie ne signifie pas séparation » (p.73), une part d'auto-évaluation est indispensable à la démarche autonome. Or, cette auto-appréciation ne peut se réaliser en formation en l'absence d'interlocuteurs pour s'auto-corriger, mener un travail d'explicitation et d'analyse en commun. L'absence d'interactions avec le groupe ne favorise pas le processus d'autonomisation dans la mesure où l'auto-évaluation, indispensable à son développement selon Caudron (2001), est le fruit d'un effort d'explicitation et d'analyse menée en commun.

Cette perte d'échange entraîne parfois un manque de reconnaissance, qui est pourtant nécessaire au développement de soi, en accord avec les apports du courant humaniste. Ces nouvelles modalités de formation ne permettent alors pas d'atteindre une réalisation personnelle, si la personne ne peut faire valoir son savoir, se faire reconnaître dans et par le dispositif. Le souhait de bénéficier d'un accompagnement et d'échanger avec l'environnement professionnel peut justifier ce point.

La distinction avec un modèle traditionnel peut également traduire cette attente d'interactions et de reconnaissance centrées sur l'apprenant et la formation. Si les formations en ligne ne peuvent se comparer aux formations présentielles dans la mesure où elles n'offrent pas les mêmes avantages, elles favorisent la passivité et ne permettent pas

une certification, une reconnaissance légitime, alors que dans notre société, le diplôme a une grande importance. Ces modalités de formation remettent en cause une figure issue de notre histoire personnelle (Jacquinot-Delaunay,2010) : elles ne permettent pas de développer ses connaissances de façon avancée ou d'interroger les zones d'incertitudes et d'incompréhensions en n'offrant qu'un premier niveau d'information.

Conclusion

Au vu de ces éléments de discussion, même si une certaine autonomie liée à la liberté d'actions est possible en FAD, l'hypothèse générale ne peut être validée dans le cadre de cette présente recherche puisque la FAD induit un manque accru d'interactions. La formation en présentiel suppose-t-elle plus d'autonomie si cette dernière facilite les échanges et s'adapte à l'avancée dans la réflexion de salarié apprenant ?

En tout état de cause, bien que le dispositif de FAD suppose plus de liberté pour ses bénéficiaires, il ne leur permet pas de jouer un rôle, d'être acteur dans la formation et d'être entièrement autonome. La passivité évoquée peut effectivement traduire la non prise en compte de leurs apports. Il s'agit pour Linard (2003) de considérer les apprenants comme des agents intentionnels. En d'autres termes, tels des acteurs autonomes, il s'agit de leur donner un rôle dans les activités auxquelles ils participent. Linard (2003) met d'ailleurs en évidence l'importance de l'action de l'être humain, en relation avec son environnement, pour penser l'autonomie. Il semble que cette action puisse être encore difficile à amorcer à travers ces nouvelles modalités de formation même si l'apprenant peut encore interagir avec son environnement professionnel ou personnel, en présentiel. Cette difficulté pourrait être, dans un futur proche, atténuée par le développement de nouveaux outils numériques et de recherches sur cette thématique.

Les résultats de cette recherche soulèvent pour autant un enjeu fort qu'il convient de ne pas négliger, enjeu qui correspond aux apports d'Ehrenberg (2010) pour qui il serait attendu une plus grande responsabilité de la part de l'ensemble des individus. Seulement, comment évaluer cette responsabilité dans un espace où le temps du silence et du vide se fait de plus en plus absent ? Comment répondre à cette attente d'auto-formation en l'absence d'un temps dédié ? Ces questionnements illustrent l'importance de l'environnement dans lequel évolue l'individu. En effet, dans cette étude, il a été possible de saisir que l'individu ne peut être pris isolément. En d'autres termes, il ne peut agir indépendamment de son histoire, de sa situation personnelle et professionnelle, inscrite dans un espace et un temps, animées par différentes responsabilités.

Références

Arènes, J. (2010). L'individu autonome, du bon usage d'un mythe. Paris : Etydes.

Bauman, Z. (2005). La Société assiégée. Paris : Hachette littératures.

Baumeister, R. & Heatherton, T. (1996). Self-regulation failure : an overview. Psychological Inquiry, VII (1), p. 1-15.

Brugvin, M. (2005). Formations ouvertes et à distance. Développer les compétences à l'autoformation. Paris : L'Harmattan.

Carré, P. & Caspar, P. (Eds) (1999). Traité des sciences et des techniques de la formation. Paris : Dunod.

Caudron, H. (2001). Autonomie et apprentissages - Les questions clés. Tonnerre : Tempès.

Cegos (2016). Les chiffres clefs du digital – Baromètre Formation 2016. http://www.e-learning-cegos.fr/2016/06/02/infographie-les-indicateurs-cles-de-la-formation-digitale/.

Cifali, M. (1994). Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. Paris : Presses Universitaires de France.

Courtois, H., & Prevost, H. (Ed.). (1998). Autonomie et formation au cours de la vie. Lyon : Chronique Sociale.

DGEFP, Ministère de l'emploi et de la solidarité (2001). Circulaire n° 2001-22 du 20 juillet

2001 relative aux formations ouvertes et/ou à distance « FOAD ». http://travail-emploi.gouv.fr/publications/picts/bo/05092001/A0160004.htm

Durkheim, E. (1903). Education morale cours de sociologie dispensé à la Sorbone en 1902-1903. http://philosophie.ac-creteil.fr/IMG/pdf/education_morale.pdf.

Ehrenberg, A. (2010). Entretien avec Alain Ehrenberg France-Etats-Unis. Deux conceptions de l'autonomie, Sciences Humaines, 220(11), p. 34-36.

Eurostat (2012). L'Europe en chiffres - Annuaire Eurostat. http://ec.europa.eu/eurostat/web/conferences/conf-2012.

Freire, P. (2013). Pédagogie de l'autonomie. Paris : Érès.

Guellec, D. (1992). La technologie et l'économie. Les relations déterminantes. http://www.persee.fr/doc/reco_00352764_1992_num_43_6_409418.

Hoffmans-Gosset, A. (1994). Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation. Lyon : Chronique Sociale.

Houssaye (1988). Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation, Berne : Peter Lang.

INSEE, (2016). Bilan formation-emploi : tableaux sur la formation tout au long de la vie. https://www.insee.fr/fr/statistiques/522908?sommaire=2526273.

Jacquinot G., (1993) Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? où les défis de la formation à distance, Revue Française de Pédagogie, 102, p. 55-67.

Jacquinot-Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence. La FAD comme principe de provocation. Distances et savoirs, 8, p. 153-165.

Jézégou, A. (1998). La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation. Paris : L'Harmattan.

Lasfargue, Y. (2000). Technomordus, technoexclus ? Vivre et travailler à l'ère du numérique. Paris : Editions d'Organisations.

Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Archives ouvertes. https://e-dutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1781/filename/Linard2003.pdf.

Marot, J.C. & Darnige, A. (1996). La téléformation. Paris : PUF.

Maurin, J-C. (2004). Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation, Distances et savoirs, 2/2004, p. 183-204.

Moisan, A., & Carré, P. (Ed.). (2002). L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques. Paris : L'Harmattan.

Morin, E. (2004). La méthode: Tome 6, Ethique. Paris : Seuil.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.

Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. Distances et savoirs, 9 (4), p. 565-590.

Rogers, C. (1968). Le développement de la personne. Paris : Dunod.

Rosa, H. (2010). Accélération. Une critique sociale du temps. Trad. Didier Renault. Paris : La Découverte.

ISSN 1669-2438
ISSN-electrónico 2469-2050

Revista de Psicología. Año 2018. Vol. 14, Nº 27, pp. 111-123

"Salga de acá, vaya para allá": las características léxicas y pragmáticas del discurso docente en el jardín maternal

"Get out of here, go there": the lexical and pragmatic characteristics of the teaching discourse in the maternal garden

Ibañez, M.I.*
Ramírez, M. L. **
Rosemberg, C.R. ***

Resumen

Diversos estudios han atendido de modo incipiente al hecho de que ciertas características del habla de las maestras en el nivel inicial pueden tener un impacto en el desarrollo del lenguaje infantil (Dickinson & Porche, 2011; Girolametto et al., 2000). Estos trabajos así como otros que atienden a la relación adulto - niño en el entorno familiar (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Schneideman & Goldin Meadow, 2012; Vogt & Mastin, 2015) han puesto de manifiesto la importancia de estudiar las propiedades lingüísticas del habla en el aula durante los primeros años de escolarización. Este estudio atiende al análisis del vocabulario y de la función pragmática en las emisiones dirigidas a los niños en situaciones de juego libre y merienda en la sala de un año.

El corpus está compuesto por transcripciones de 60 minutos de video-filmación (30 minutos por tipo de actividad) en una sala de jardín maternal ubicado en una zona vulnerable de la Ciudad de Buenos Aires al que asisten niños que viven en una población urbano marginada. Se analizó la cantidad y la diversidad del vocabulario y la función pragmática de las emisiones docentes a partir de un sistema de categorías adaptado del propuesto por Bloom (1970, citado en Snow et al. 1976). Tras un análisis cuantitativo que mostró una amplia presencia de directivas, se efectuó con posterioridad otro análisis para explorar los distintos matices dentro de este tipo de función pragmática utilizando la categoría propuesta por Dalton Puffer & Nikula (2006). Finalmente, se condujo un análisis cualitativo que combinó el uso heurístico de estas categorías y otras construidas inductivamente.

Palabras clave: habla docente; función pragmática; jardín maternal.

*Universidad de Buenos Aires. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET).Tte. Gral. Juan Domingo Perón 2158, C1040AAH CABA. Buenos Aires, Argentina. Correspondencia: mariaileana86@gmail.com
**Universidad de Buenos Aires. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET). Tte. Gral. Juan Domingo Perón 2158, C1040AAH CABA. Buenos Aires, Argentina. Correspondencia: ramirezlaura91@hotmail.com
***Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET). Tte. Gral. Juan Domingo Perón 2158, C1040AAH CABA. Buenos Aires, Argentina. Correspondencia: crrosem@hotmail.com
Fecha de recepción: 18 de diciembre de 2017 - Fecha de aceptación: 27 de abril de 2018

Abstract

Several studies have addressed the fact that certain characteristics of teacher speech at preschool may have an impact on the development of children's language (Dickinson & Porche, 2011; Girolametto et al., 2000). These works as well as others that deal with the features of adult - child interaction in the family environment (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Schneideman & Goldin Meadow, 2012; Vogt & Mastin, 2015) have highlighted the importance of studying the linguistic properties of speech in the classroom during the first years of schooling. This study analyzes the vocabulary and the pragmatic function of the utterances directed to toddlers in two situations: free play and snack. The corpus is composed of 60 minutes of video-filming situations (30 minutes per type of activity) in a day-care room located in marginalized area of Buenos Aires City. We analyzed the quantity and diversity of vocabulary as well as the pragmatic function of teacher's emissions using a category system adapted from Bloom (1970, quoted in Snow et al., 1976).

As a quantitative analysis showed a wide presence of directives, we carry out an analysis to explore the different nuances within this type of pragmatic function using the category proposed by Dalton Puffer & Nikula (2006). Finally, a qualitative analysis was conducted combining the heuristic use of these categories and others constructed inductively in order to describe the linguistic forms adopted by the directives.

Key words: teacher's talk; pragmatic function; maternal garden.

Introducción

Una importante serie de investigaciones han proporcionado evidencia empírica acerca de la importancia del habla dirigida al niño para su desarrollo lingüístico. La gran mayoría de estos estudios han analizado el lenguaje en situaciones de interacción en el medio familiar (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Schneideman & Goldin Meadow, 2012; Vogt & Mastin, 2015). Son más escasos los estudios que han abordado en el medio escolar la descripción y el análisis de las características del habla docente durante las situaciones de interacción en jardines maternales y de infantes -tales como la riqueza del vocabulario al que se hallan expuestos los niños o la función pragmática de las emisiones empleadas por las maestras; características que configuran la experiencia lingüística infantil.

En un estudio longitudinal, Wells (1988) comparó las características de la experiencia lingüística en el hogar y la escuela preescolar de niños que fueron seguidos desde los 15 hasta los 42 meses. Al analizar las interacciones dentro de la escuela, dicho autor destacó que la mayoría de las conversaciones desarrolladas en el aula eran iniciadas por los docentes a partir de temas de su interés. Además, la proporción más alta de los enunciados del docente estaba compuesta por peticiones (34.1%) y preguntas (20.2%), en especial por preguntas presentativas (14.2%). Durante las conversaciones docente-alumno los niños disponían de un menor número de turnos (2,5%), formulaban menos preguntas (4%) y peticiones (10,4%) e iniciaban, en proporción, menos conversaciones (23%).

Cabe señalar que aún cuando en el aula los docentes no se encuentren enseñando explícitamente acerca del lenguaje, sus interacciones cotidianas con los niños son una fuente importante para su desarrollo lingüístico (Girolametto et al., 2000). En efecto, la educación constituye en gran medida un fenómeno lingüístico: en el nivel inicial así como en los otros niveles educativos, gran parte de la enseñanza de conocimientos se produce a través del lenguaje. De ahí la importancia de estudiar las características que asume el lenguaje de las maestras en el contexto del aula.

Las investigaciones previas que han analizado el lenguaje dirigido al niño (input lingüístico) en el nivel inicial han contemplado la cantidad total de palabras que los niños escuchan en las situaciones como así también los tipos

diferentes de palabras que se les dirigen (Dickinson & Porche, 2011; Soderstrom & Witterbolle, 2013; Rosemberg y Borzone, 2001; Rosemberg, 2014; Pizarro et al., 2017, Sartori et al. 2017). También han analizado los patrones conversacionales (Dickinson & Smith, 1994; Wells, 1988) y la función pragmática de las emisiones docentes (Girolametto, 2000; McCartney, 1984).

Sin embargo, estos trabajos han tomado como objeto de estudio el lenguaje en las interacciones maestra-niños mayoritariamente en las salas de 4 y 5 años; en buena medida por las implicancias que estas interacciones pueden tener en la transición a primer grado de la escuela primaria. Mientras que algunos de ellos se centraron en las propiedades léxicas del lenguaje de las maestras en las actividades de las salas (Rosemberg, 2014; Sartori, Alam, Jauck, Stein, Peralta, Rosemberg, Pizarro Laborda, Ortiz Vega, Strausse, 2017), otros trabajos atendieron a la funcionalidad de las emisiones de las maestras y a su impacto en el lenguaje infantil (Rosemberg y Borzone, 2001; Sartori et al., 2017; Dickinson & Smith, 1994; McCartney, 1984; Wells, 1988).

Así por ejemplo, McCartney (1984) analizó entre otros aspectos, la función de las emisiones que las docentes dirigían a niños entre 36 y 68 meses en distintos centros educativos. Para ello, categorizó, retomando la categoría de Wells (1975), las emisiones según distintas dimensiones: de control -control del comportamiento presente o futuro de uno o más participantes de la conversación-, expresiva -transmisión de sentimientos, actitudes o evaluaciones-, representacional -brindar o pedir información- o social -establecimiento o sostenimiento de las relaciones sociales-. Al estudiar las emisiones dirigidas por las docentes a niños previamente seleccionados en cada sala, observó una alta proporción de emisiones de control y representacionales, seguidas por las emisiones expresivas y una muy baja proporción de emisiones sociales. Adicionalmente, encontró una relación inversa entre la proporción de emisiones de control y las representacionales. El análisis estadístico mostró que la proporción de emisiones de control resultaba un predictor negativo del desarrollo del lenguaje infantil.

La fuerte presencia de directivas en las aulas también ha sido reportada en los grados más avanzados. Dalton-Puffer y Tarja Nikula (2006) estudiaron el habla directiva en aulas con niños de 11 a 18 años en Finlandia y Austria. Sobre la base de una clasificación de Blum-Kulka et al. (1989: 4) centrada en el objeto de la directiva, distinguieron los pedidos de acción (entre las que se incluían los pedidos de bienes y permiso) y los pedidos de información. Las autoras también categorizaron el registro en el que tenían lugar las directivas distinguiendo entre instruccional (vinculado al contenido de la clase) y regulatorio (vinculado a la explicitación del propósito, orden y dirección de las actividades a realizar). Además de encontrar diferencias por país y registro en el tipo de directivas docentes, detectaron que otros factores contextuales podrían influir en la forma de realización de las directivas, tales como el tipo de actividad (guiada por el docente o trabajo grupal) y la edad de los estudiantes. Observaron que en las actividades guiadas por los docentes había una mayor proporción de pedidos de información por parte de los docentes.

Por su parte, Mc Donald Connor et al. (2006), en su estudio en salas de niños de entre 3 y 5 años de edad, deslindan las actividades en función del tipo y el grado de participación de maestra y niños en la situación. Así, distinguen entre actividades manejadas por el docente (MD), donde el docente (o ayudante) es el centro de atención de los estudiantes, mientras los niños casi no hablan; actividades manejadas por el niño (MN), donde el estudiante es el controlador primario de su foco de atención; y actividades manejadas por ambos (MDN), en las cuales el docente es el director primario de la atención de los niños, pero ellos participan activamente. Estos autores señalaron que las actividades MD, MN y MDN se asocian positivamente con el crecimiento del vocabulario, mientras que solo las actividades MDN pueden asociarse con el conocimiento del

alfabeto y de la relación letra-palabra.

Al analizar los estilos asumidos por docentes de niños de 4 años durante la lectura de cuentos, Dickinson & Smith (1994) encontraron que la proporción de emisiones destinadas al análisis y la predicción del contenido y la explicación de vocabulario no familiar de la historia tanto por niños como por docentes daba cuenta del 50% de la variabilidad en la amplitud del vocabulario de los niños a los 5 años y un valor significativo pero menor para la comprensión lectora a la misma edad.

Por su parte, Turnbull, Beckman Anthonhy, Justice & Bowles (2009) examinaron la frecuencia con que los educadores utilizan técnicas de estimulación del lenguaje (LSTs) en catorce aulas preescolares compuestas por niños de 4 años. Los resultados demostraron que los LST constituían el 36% de los enunciados de los educadores preescolares. Sólo alrededor de un tercio del input lingüístico en las aulas consistió en este tipo de enunciados, que se considera que apoyan activamente el crecimiento del lenguaje. Los dos tercios restantes de los enunciados docentes representaban un lenguaje menos complejo, es decir, directivas, preguntas cerradas o alabanzas en general.

Aún cuando el lenguaje utilizado por un adulto que no sea la madre o el padre que se dirige a un grupo de niños menores de 3 años permanece en gran parte inexplorado (Morra Pellegrino & Scopesi; 1990), unos pocos trabajos, se han ocupado específicamente de las propiedades léxicas y pragmáticas del lenguaje en situaciones de interacción en ámbitos escolares de guarderías y jardines maternales con niños más pequeños de hasta 36 meses de edad. Entre ellos cabe mencionar el estudio de Soderstrom & Witterbolle (2013), en el que se compararon situaciones de interacción en las que participaban niños de entre 12 y 29 meses en el entorno familiar y en el entorno del jardín maternal. En ambos entornos analizaron la cantidad de habla dirigida al niño en función del tipo de actividad que tenía lugar a lo largo del día. Sus resultados mostraron que el tipo de actividad afecta el lenguaje dirigido al niño; tal como se pone manifiesto en la cantidad de las vocalizaciones del niño y de palabras del adulto. Así por ejemplo, encontraron que la actividad de juego organizado conducía al niño a centrarse en algo o ejercer una acción como parte de un grupo. Ello podía dar cuenta del hecho de que esta actividad presentara una de las más altas medidas cuantitativas de input lingüístico. El tiempo de juego libre, durante el cual el niño juega con varios juguetes por su propia iniciativa, constituye una actividad menos estructurada que presenta bajas medidas cuantitativas de input lingüístico. El almuerzo o la merienda en el entorno de la guardería se caracterizaban, en cambio, por presentar pocas vocalizaciones de los niños y por ser una actividad comunal altamente ritualizada, con un tiempo de preparación que generaba mayor habla de los adultos.

Por su parte, Girolametto et al. (2000) analizó dos actividades que se desarrollan frecuentemente en el nivel inicial (juego con masa y lectura de libros) con niños pequeños (17 y 32 meses de edad) y de edad preescolar (33 y 53 meses de edad), y encontró que cada una de ellas suscita diferentes tipos de discurso por parte de los maestros. En la lectura el habla era más directiva que durante el juego con masa. Además, observaron que los niños pequeños y preescolares recibieron cantidades similares de insumos directivos por parte de sus maestros.

Tanto el trabajo de Soderstrom & Witterbole (2013), focalizado en las propiedades léxicas del discurso de las docentes como en la investigación de Girolametto (2000), Dalton-Puffer y Tarja Nikula (2006) sobre la función pragmática que adoptan las emisiones de las maestras en las situaciones de enseñanza, han mostrado que el tipo de actividad que la maestra y los niños se encuentran llevando a cabo incide en las propiedades del lenguaje que ambos emplean.

La pertinencia de atender específicamente a las interacciones en las salas de jardín maternal, de modo separado a lo que acontece en salas con niños mayores reside en que las diferencias de edad pueden involucrar diferencias en las intervenciones de los docentes. En efecto, como han señalado Morra Pellegrino & Scopesi (1990),

los maestros tienden a elegir diferentes estrategias lingüísticas dependiendo de la edad del interlocutor. Observaron cómo en la interacción con los niños mayores (entre 30 y 36 meses) los docentes recurren en mayor medida a preguntas cerradas y a actos de control de la actividad compartida, mientras que con los más pequeños (entre 10 y 14 meses de edad) los docentes utilizan un lenguaje más rítmico y onomatopéyico y más actos de control de la atención.

La revisión de antecedentes realizada pone de manifiesto la necesidad de nuevos estudios que atiendan a las particularidades del habla dirigida a los niños en las actividades de las salas del jardín maternal. Ello resulta particularmente relevante en el contexto de Argentina en tanto en la actualidad se ha incrementado, especialmente en zonas urbanas, el número de niños de distintos grupos sociales que asisten al jardín maternal y a la sala de 3 años del jardín de infantes. Los datos cuantitativos referidos al ámbito urbano, (Batiuk y Coria, OEI - UNICEF, 2015) muestran que la tasa de asistencia a la sala de 3 años en Ciudad de Buenos Aires alcanza un 84,34% y en Provincia de Buenos Aires un 69,42%. En todo el país los rangos de asistencia a la sala de 3 se incrementan considerablemente, pero con una marcada diferencia entre los ámbitos rurales (21,5%) y los urbanos (84%). Con respecto al jardín maternal, si bien se carece de un informe actualizado del escenario (D' Alessandre e Itzcovich, OEI - UNICEF, 2010), la rápida observación sobre la oferta de servicios educativos para la sala de 1 y 2 años en los ámbitos urbanos, demuestra que viene aumentando constante y paulatinamente. Este incremento cuantitativo en la matrícula del jardín maternal justifica el interés en el análisis de las experiencias lingüísticas tempranas de los niños en este entorno; en tanto que la matriz de interacción y de enseñanza que se genera en ellas puede implicar distintas oportunidades para el desarrollo lingüístico y discursivo de los niños. Es por ello que este estudio se focaliza en el estudio del habla dirigida a niños por parte de las docentes de una sala de 1 año de edad de la Ciudad de Buenos Aires, al que asisten niños de poblaciones urbano-marginadas. En particular se analizan la cantidad y diversidad del vocabulario al que los niños se hallan expuestos en las emisiones docentes así como también la función pragmática de estas, atendiendo a eventuales diferencias según la actividad que están llevando a cabo. Asimismo, se realiza un análisis detallado de las formas lingüísticas que se emplean para la concreción de estas funciones.

Método

Participantes

Participaron de este estudio 13 niños (rango de edad = 8 meses a 1;6) y sus 2 maestras -una maestra a cargo y una auxiliar- de una sala de un año de un jardín maternal de Lugano, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Los niños viven en poblaciones urbano marginadas en la zona aledaña.

Procedimiento

El presente estudio se realizó siguiendo la normativa ética contemplada en la resolución de CONICET RD-20061211-2857. Se contó con la autorización de la institución y el consentimiento de los padres de los niños.

Obtención y transcripción de los datos

Se realizaron 9 videofilmaciones de distintas situaciones de aula. Al momento de realizar las videofilmaciones la investigadora a cargo había ya mantenido un contacto previo con las docentes así como con los niños; por lo que todos ellos se encontraban familiarizados con su presencia. Durante las filmaciones se dio cuenta de un plano lo más amplio posible, sin hacer foco en un niño en particular. Las dimensiones del aula así como su distribución hicieron posible este registro.

La transcripción de la información verbal y no verbal siguió las pautas del programa CHAT

(Codes for the Human Analysis of Transcripts: MacWhinney, 2000).

En este análisis, se retomaron únicamente las situaciones donde la actividad principal era la merienda o el juego libre. Durante la merienda los niños se encontraban ubicados alrededor de dos mesas grandes. Por su parte, las maestras se desplazaban realizando diversas acciones, entre ellas: distribuir y ordenar a los niños en las sillas, higienizarles las manos y asignarles los alimentos. En cambio, durante el juego libre, los niños jugaban con botellas de plástico y diversos juguetes (autos, camiones y animales) mientras se desplazaban por el aula. Las docentes se encontraban ubicadas en espacios específicos del salón observando y controlando el accionar infantil.

Debido a que las grabaciones no fueron realizadas en una única jornada, la cantidad de niños fluctuó en cada una de las situaciones entre 12 y 13 niños.

Análisis de datos

Para el análisis del vocabulario se procesaron las transcripciones mediante el programa freq del CLAN (Computerized Language Analysis: MacWhinney, 2000) que mide la cantidad total de palabras (tokens), la cantidad de tipos distintos de palabras (types) y la diversidad del vocabulario (considerando la razón entre la cantidad de palabras distintas y la cantidad total de palabras). Se procesaron conjuntamente las emisiones tanto de la docente a cargo del curso como de su auxiliar, se dejaron de lado tanto las emisiones infantiles como las de otros adultos que intervenían circunstancialmente. Se codificó de modo unificado el habla en las situaciones de juego libre en tanto que la actividad que se llevaba adelante era la misma.

Para el análisis de las funciones pragmáticas se realizó, en primer lugar, una codificación de todos los enunciados docentes dirigidos a los niños. En este sentido, para la segmentación del habla se tuvieron como criterio el cambio de hablante, la entonación y la función pragmática a fin de que cada emisión tuviera únicamente una función. Las emisiones de las docentes fueron doblemente codificadas. En primer lugar, se consideró heurísticamente el sistema de categorías de Snow, Arlman-Rupp, Hassing, Jobse, Joosten & Vorster, (1975) para dar cuenta de las funciones pragmáticas de las emisiones, distinguiéndose entre: *(Ver Tabla 1)*.

Ante la amplia presencia de directivas en el habla docente se realizó un segundo análisis a fin de explorar los distintos matices al interior de las emisiones categorizadas de este modo. Para ello, se empleó la categoría propuesta por Dalton Puffer & Nikula (2006) para el análisis de las directivas en aulas de niños mayores. Retomando los trabajos de Blum-Kulka estos autores distinguen entre pedidos de información (independientemente de si fuera nueva o no para el docente) y pedidos de acción, bienes o permiso. En el trabajo mencionado se consideraron directivas a aquellas que imponen algún tipo de acción (órdenes, preguntas, avisos, amenazas, pedidos), para este segundo análisis se codificaron tanto las emisiones directivas como las preguntas.

Se analizó la distribución de frecuencias de las funciones pragmáticas y del tipo de directiva en el habla docente. Por último, se empleó el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) para estudiar cualitativamente los recursos lingüísticos con los que se realizaban las distintas funciones pragmáticas en el corpus.

Resultados

El vocabulario en el aula

El análisis comparativo de la cantidad total de palabras (tokens) y de tipos distintos de palabras (types) permitió identificar importantes diferencias entre las situaciones. Mientras que en la merienda los niños escuchaban 1535 palabras (tokens), durante el juego libre este número sólo ascendía a las 885 palabras (Gráfico I). Ello también se puso de manifiesto en la cantidad de palabras distintas (types) empleadas por las

Tabla 1
Categorización pragmática del habla docente

Categoría	Definición	Ejemplo
Directivas	Emisiones destinadas a regular la conducta.	Mientras se acerca a un niño y aplaude Maestra: salga de acá vaya para allá.
Preguntas	Pedidos de información nueva para el interlocutor.	Un niño le pega a otro con un juguete y la maestra le pregunta: Maestra: ¿quién te pegó? Maestra: ¿dónde te pegó?
Comentarios	Alusiones a objetos y acciones presentes en el momento de la enunciación o a propiedades intrínsecas de estos elementos.	Maestra: está la lecha ya vamos. Maestra: vamos a poner música.
Reportes	Emisiones referidas a eventos que no tienen lugar en el presente.	La maestra le pide a los niños que guarden los juguetes y luego expresa: Maestra: así cuando vienen las mamás tenemos todo guardado.
Rituales lingüísticos	Elementos lingüísticos de la vida cotidiana que van adquiriendo una función especializada en la conducta individual y las interacciones.	Auxiliar: gracias, Lauti. Auxiliar: permiso, Mati. Maestra: chau se van.

Tabla 2
Tipo de directivas

Categoría	Ejemplo
Pedidos de información	**Auxiliar: ¿querés más?** Auxiliar: ¡cuánto yogurt tomaste! Auxiliar: muy bien [Yendo a buscar].
Pedidos de acción, bienes o permiso	Niño: seño [: señorita]. **Auxiliar: ¿qué mi amor?** Niño: agua [Señalando la mesa]. **Maestra: bajá de ahí [acercándose a la ventana].** Auxiliar: está la leche. **Auxiliar: Meli vamos a guardar.** **Maestra: a guardar [acercándose al grupo].** **Maestra: revisen acá si quedó algo.**

docentes en cada una de estas situaciones. Mientras que en la merienda las docentes empleaban 379 palabras distintas, durante el juego libre empleaban 237 (Gráfico I).

Pese a las diferencias que se observaron en el Gráfico I, el índice de diversidad léxica que considera la cantidad de palabras distintas en relación con la cantidad total de palabras, era similar en ambos casos (JL: 0.27 y M: 0.25).

La función pragmática en el aula

Un primer análisis cuantitativo puso de manifiesto que la cantidad total de emisiones dirigidas a los niños por parte de las maestras durante la actividad de juego libre es muy inferior a la cantidad de emisiones dirigidas a los niños durante las meriendas (167 vs. 324).

Sin embargo, cuando se analiza la distribución porcentual de las funciones

pragmáticas de las emisiones dirigidas a los niños, no se observan diferencias estadísticamente significativas. Al estudiar la diferencia entre la cantidad de directivas referidas a juego libre y a merienda, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre ambas, sino que por el contrario se observó un patrón muy similar. En ambas actividades, se identificó una clara preponderancia de directivas (JL: 54,6% y M: 58,2%). En segundo lugar se encontraban los comentarios (JL: 27,6% y M: 26,6%) y luego las preguntas (JL: 15,9% vs. M: 12,2%). En el caso de las meriendas se encontró un 2% de rutinas, mientras que en el juego libre se encontró un 1% de reportes. Mediante una prueba estadística de diferencia de proporciones se analizaron de a pares, las tres funciones pragmáticas de mayor frecuencia. Tanto la diferencia entre directivas y preguntas ($Z=11,39$; $p<0,001$), como entre directivas y comentarios ($Z=7,21$; $p<0,001$) y entre preguntas y comentarios ($Z=4,65$; $p<0,001$) resultó significativa.

En un segundo análisis se profundizó sobre los distintos tipos comprendidos dentro de las categorías de directivas y preguntas. Ello mostró una fuerte preeminencia de los pedidos de acción, bienes y permiso (JL: 78,26% vs. M: 76,00%), por sobre los pedidos de información (JL: 21,74% vs. M: 24,00%). No se observaron diferencias en la distribución porcentual de los distintos tipos de directivas en función del tipo de actividad en curso.

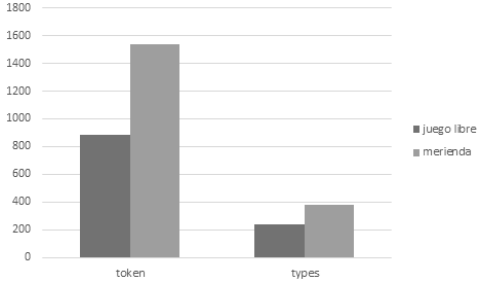

Figura 1. *Vocabulario según tipo de actividad*

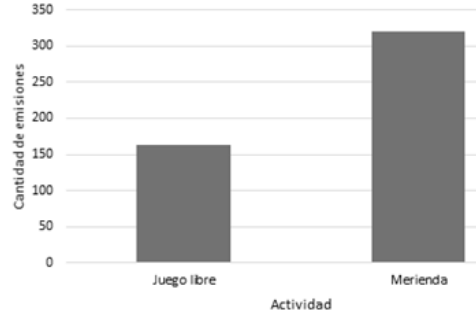

Figura 2. *Emisiones por actividad*

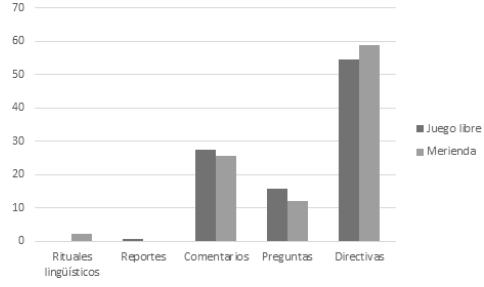

Figura 3. *Funciones Pragmáticas: Distribución de Frecuencia Relativa Porcentual*

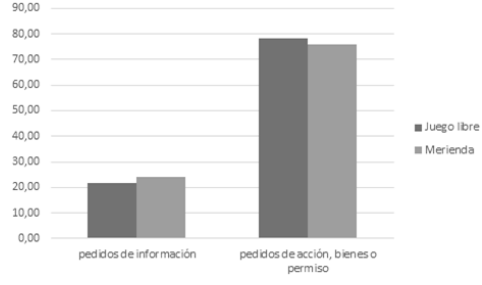

Figura 4. *Tipo de directivas: Frecuencia Relativa Porcentual*

Las formas de realización lingüística

El análisis cualitativo realizado para dar cuenta de la forma en que se realizaban las directivas, comentarios y preguntas mostró que directivas, emisiones destinadas a regular el accionar de los niños, se encontraban realizadas de muy diversas maneras dando cuenta de la gran variedad de recursos lingüísticos que pueden emplearse para una misma función pragmática.

Tabla 3
Realización lingüística: directivas

Recurso lingüístico		**Ejemplo**
Oraciones con verbo finito	2da persona singular (vos y usted) y plural en imperativo	Auxiliar: esperá. Maestra: Melisa bajá de ahí bajá. Maestra: salga de acá vaya para allá.
	1ra persona plural en futuro perifrástico	Auxiliar: Meli vamos a guardar.
	1ra persona singular en indicativo	Auxiliar: Noah. Auxiliar: me bajo
	"se" impersonal en indicativo	Maestra: no no se tocan no.
Construcciones preposicionales con infinitivo	A + infinitivo	Maestra: a ver cómo baten. Maestra: a ver Noah.
Sustantivos		Maestra: la otra manito
Adverbios		Auxiliar: despacio.
Adjetivos		Auxiliar: tranquilo Noah.

Los ejemplos presentados muestran la diversidad de formas que adoptan las emisiones dirigidas a regular las acciones. En ellas recurren tanto a oraciones con verbo finito como construcciones con infinitivo. Las formas empleadas no se limitaron únicamente a los imperativos ni a la segunda persona del singular. Las docentes emplearon formas asociadas a la cortesía, como el nosotros inclusivo y la primera persona singular, pero también máximas con el "se" impersonal. En esta misma línea, las formas con infinitivo al igual que los sustantivos eran empleadas para regular qué acciones debían de llevar adelante los niños.

Los adverbios y adjetivos fueron utilizados para regular la forma en que los niños debían de llevar a cabo las actividades, o para censurar una actividad en curso. Esto último se efectuaba habitualmente mediante el adverbio de negación "no".

Por su parte, dentro de los comentarios (emisiones destinadas a brindar información acerca de elementos del contexto inmediato de la enunciación), fueron identificados dos subtipos. Los primeros de carácter afectivo en los que las docentes referían al accionar de los niños por intermedio de adverbios ("muy bien"), frases exclamativas ("qué rico", "qué contenta que estás"). En segundo lugar eran empleados para

Tabla 4
Realización lingüística: comentarios

Tipo de comentario	Recurso lingüístico	Ejemplo
Carácter afectivo	Adverbios	Maestra: muy bien, Dalma muy bien, Lu.
	Frases exclamativas	Maestra: ¡qué enojada mmm feo! Maestra: ¡qué rico!
Narración de la experiencia infantil	Oraciones con verbos en indicativo	Auxiliar: está enojada.
	Oraciones con verbo en pretérito	Maestra: no, vos todavía no tomaste lo tuyo.

narrar la experiencia infantil. Estas emisiones remitían a eventos pertenecientes al pasado reciente. Se empleaban oraciones con verbos en indicativo ("te pongo la capucha", "no vos todavía no tomaste lo tuyo", "no te vió no te escuchó").

Por último, en el caso de las emisiones destinadas a obtener información nueva se identificaron tanto preguntas con partícula interrogativa como así también sin pronombre.

Tabla 5
Realización lingüística: preguntas

Recurso lingüístico	Ejemplo
Con pronombre interrogativo	Maestra: ¿qué mi amor? Maestra: ¿quién quiere más?
Sin pronombre interrogativo	Maestra: ¿Lauti? Auxiliar: ¿no querés más?

En síntesis, el análisis realizado revela la diversidad de formas que configuran la experiencia lingüística infantil en estas actividades cotidianas.

Discusión

Los resultados de este trabajo proporcionan una descripción del discurso docente en una sala de un año de jardín maternal. En particular se analizó la cantidad y calidad del vocabulario que empleaban las maestras y la función pragmática de las emisiones que dirigían a los niños en dos actividades cotidianas, el juego libre y la merienda. Los resultados mostraron diferencias entre las actividades en la cantidad de habla de las docentes y un patrón similar en la función pragmática de las emisiones que les dirigían a los niños. Asimismo, pusieron de manifiesto la diversidad de formas lingüísticas que permiten la concreción de estas funciones pragmáticas.

El análisis realizado mostró, en consonancia con los resultados encontrados por Soderstrom & Witterbolle (2013), que en las meriendas las maestras recurren a una cantidad mayor de palabras y de tipos distintos de palabras que en el juego libre pero no se identificaron diferencias entre ambas actividades en el índice de diversidad léxica.

Cabe pensar que esta diferencia entre las actividades puede encontrarse vinculada con su objetivo y estructura. Como señalan Soderstrom &

Witterbolle (2013) la actividad de merienda constituye una actividad altamente ritualizada. Las docentes son el centro de las interacciones y controlan el desarrollo de la actividad, llevando adelante una secuencia concreta, que sigue pautas preestablecidas (distribución de los niños en las sillas, higienización de las manos, distribución de los alimentos). Probablemente, una rutina de acciones prefijadas cree un contexto en el que las maestras puedan conversar en mayor medida con los niños. El juego libre, en cambio, se caracteriza por ser una actividad de tipo exploratorio, en las que las maestras monitorean el accionar infantil. Estas diferencias entre las situaciones podrían dar cuenta del mayor volumen total y de tipos distintos de palabras que las docentes emplean en la merienda con respecto al juego libre.

El aprendizaje de vocabulario y la formación de conceptos tiene lugar durante los intercambios conversacionales en los que el niño se esfuerza por comprender los significados de las palabras que escucha (Nelson y Ware, 2002; Nelson, 2007). De ahí que resulta de gran importancia que las docentes elaboren propuestas pedagógicas que amplíen las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los niños incluyendo vocabulario diverso y sofisticado en las situaciones de interacción que generan en las salas. En esta línea, trabajos con niños más mayores por Rosemberg y colaboradores (Rosemberg, 2013; Pizarro et al., 2017; Rosemberg, 2014) han mostrado el potencial de las situaciones de juego en rincones y de lectura de cuentos para el desarrollo del lenguaje.

En coincidencia con Wells (1988), Turnbull et al. (2009) y Girolametto (2000), nuestros resultados mostraron una clara preeminencia de las directivas en las actividades estudiadas en este trabajo. Sin embargo, pese a las diferencias entre situaciones reportadas por estos autores, en el presente estudio observamos un mismo patrón de distribución relativa: más de la mitad de las emisiones de las maestras estaban destinadas a dirigir la conducta de los niños; los comentarios representaban aproximadamente el 25 % de las emisiones docentes y entre el 12 y el 15% de las emisiones de las docentes tenían por función formular preguntas a los niños.

Un análisis pormenorizado de las directivas permitió observar que en su mayoría se encontraban destinadas a orientar el comportamiento y las respuestas de los niños. El hecho de atender a varios niños pequeños a la vez podría repercutir en el tipo de intercambio verbal que caracteriza los intercambios en las salas de jardín maternal. A diferencia de lo que ocurre en situaciones de enseñanza con niños mayores de escuela primaria en las que en las actividades guiadas por las docentes predominan los pedidos de información (Dalton-Puffer y Tarja Nikula, 2006), en el jardín maternal nuestros resultados muestran que para lograr el desarrollo de actividades como la merienda o el juego libre, las maestras interactúan con los niños a través de directivas que orientan la conducta.

Por su parte, el análisis cualitativo realizado de las directivas, los comentarios y las preguntas mostró que una misma función pragmática se realiza lingüísticamente con una variedad de recursos que difieren en complejidad.

Se identificó en el habla de las maestras una diversidad de recursos para regular el comportamiento y la atención de los niños. Las maestras no sólo recurrían a formas imperativas sino también a frases con verbos en indicativo y futuro perifrástico o construcciones con infinitivo. Ello coincide con relevamientos realizados en el habla dirigida a bebés de edades similares por sus cuidadores en el contexto del hogar (Ramírez, Migdalek, Stein, Cristia & Rosemberg, 2016). La diversidad de recursos identificados muestra la relevancia de realizar en el futuro, un análisis cuantitativo de estos recursos y un análisis comparativo con aquellos empleados en la realización de otras funciones pragmáticas. Esto permitirá, por un lado, dar cuenta de en qué medida y de qué modo este tipo de emisiones pueden aportar al entorno lingüístico en el jardín maternal y, por el otro, contrastarlo con los recursos empleados para la realización de otras funciones pragmáticas también presentes en este habla,

aunque en mucho menor medida como los comentarios y las preguntas.

Este estudio inicial muestra la relevancia de continuar indagando acerca de las características del habla dirigida a los niños en los primeros años de escolarización con el objeto de esclarecer las características de los entornos de vida cotidiana en los que participan los niños pequeños.

La relevancia de este análisis puede ser ponderada apropiadamente cuando se considera la evidencia empírica que señala la importancia de la cantidad y calidad de las emisiones dirigidas a los niños (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Schneideman & Goldin Meadow, 2012; Vogt & Mastin, 2015; Dickinson & Smith, 1994; Dickinson & Porche, 2011; Girolametto, Weitzman, van Lieshout & Duff, 2000) para su desarrollo lingüístico. En efecto, cuando los niños tienen la oportunidad de escuchar una diversidad de palabras, cuando los docentes que interactúan con ellos les formulan preguntas amplias, que los ayudan a realizar su intención comunicativa en un discurso coherente y cohesivo, y cuando producen comentarios y justificaciones que dan cuenta en términos verbales de las relaciones causales físicas y psicológicas que subyacen a las acciones que configuran las actividades de las salas, los niños ingresan paulatina y sostenidamente en las complejidades del discurso que caracteriza a su comunidad. En este sentido, analizar la calidad de los entornos cotidianos que configuran la experiencia lingüística de los niños en la transición del hogar al marco escolar puede ser relevante al momento de formular propuestas de intervención pedagógica en el jardín maternal que potencien el desarrollo infantil.

Referencias

Batiuk, V. & Coria, J., (2015). Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza. OEI – UNICEF: Buenos Aires.

Bloom, L. (1970). Language Development: Form and Function in Emerging Grammars, MIT Press, Cambridge, Mass.

D'Alessandre M.V. & Itzcovich, G, &, (2010). Tendencias recientes del nivel inicial: un análisis estadístico de la situación Argentina, 1a ed. - Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Unicef Argentina.

Dalton Puffer, C. & Nikula, T. (2006) Pragmatics of Content-based Instruction: Teacher and Student Directives in Finnish and Austrian Classrooms. Applied Linguistics 27(2), 241–267.

Dickinson, D.K. & Porche, M. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. Child Development, 92(3) 870–886.

Dickinson, D. and Smith M. (1994). Long-Term Effects of Preschool Teachers' Book Readings on Low-Income Children's Vocabulary and Story Comprehension. Reading Research Quarterly, Vol. 29, No. 2 (Apr. - May - Jun., 1994), pp. 104-122.

Girolametto, L., Weitzman, E., van Lieshout, R. & Duff, D. (2000). Directiveness in Teachers' Language Input to Toddlers and Preschoolers in Day Care. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43, 1101–1114.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine Publishing Company.

Hart, B. & Risley, T. (1995). Meaningful differences in the everyday lives of American children. Baltimore: Brookes.

Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. Child Development, 74(5), 1368–1378.

MacWhinney, B. (2000). "The CHILDES project: Tools for analyzing talk." Computational Linguistics, 26(4). 657-657.

McCartney, K. (1984). Effect of Quality of Day Care Environment on Children's Language Development. Developmental Psychology 20(2). 244-260.

McDonald Connor, C.; Morrison, F.J. & Slominski, L (2006) Preschool Instruction and Children's Emergent Literacy Growth. Journal of Educational Psychology, 98(4) 665-689.

Morra Pellegrino, M.L. & Scopesi, A. (1990). Structure and function of baby talk in a day-care centre. Journal of Child Language, 17, pp 101-114

Nelson, K. (2007). Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning and Memory. Cambridge: Harvard University Press.

Nelson, K. y A. Ware (2000). The reemergence of function. En M. Bowerman y S. Levinson (eds.) Language and cognitive development Cambridge: Cambridge University Press.

Pizarro P., Peralta, N., Mareovich, F., Audisio, C., Alam, F., Peralta, O., Rosemberg, C. R. (2017). El lenguaje de las educadoras y de los niños de preescolar en distintas situaciones de aula. Ponencia presentada en la XVI Reunión Nacional y V Encuentro Internacional de la AACC en el marco del simposio Léxico, narración y argumentación: Desarrollo lingüístico y cognitivo en el contexto escolar, San Luis, Argentina.

Ramírez, M. L., Migdalek, M. J., Stein, A., Cristia, A. & Rosemberg, C. (2016). La función pragmática de las emisiones dirigidas a bebés. Un estudio en hogares de distintos grupos socioeconómicos de Argentina. Praxis. 18(29), 91-114, ISSN 0717-473-X

Rosemberg, C. R.y Borzone, A. M. (2001). La enseñanza a través del discurso: estrategias de contextualización y descontextualización de significados. Cultura y Educación. 13, 4, 407-424. ISSN 1135-6405. España.

Rosemberg, C.R. (2013). El aprendizaje de vocabulario en distintos contextos de relato en el jardín de infantes: experiencias personales en la ronda y lecturas de cuentos. Jornadas de psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Octubre 2013.

Rosemberg, C. R. (2014). Nuevas palabras en situaciones de lectura de cuentos. En D. H. Kaplan y S. N. Itkin (Eds.), Prácticas del lenguaje en contextos de crianza. Literatura, lectura y oralidad. Buenos Aires: Novedades Educativas, 10-17. ISBN: 978-987-538-416-3. Argentina.

Schneidman, L. & Goldin-Meadow, S. (2012) "Language input and acquisition in a Mayan village: How Important is Directed Speech?" Developmental Science, 15(5): 659-673.

Snow, C.E., Arlman-Rupp A., Hassing, Y., Jobse, J., Joosten, J., &; Vorster, J. (1975) Mother' Speech in Three Social Classes. Journal of Psycholinguistic Research, 5,1-20.

Sartori, M; Alam F.;Jauck, D.; Stein A.; Peralta, O.; Rosemberg, C.; Pizarro Laborda, P. ; Ortiz Vega, C.; Strausse, K. (2017). Interacción comunicativa entre maestras y niños/as de jardín de infantes en situaciones de juego y lectura de cuentos. Un análisis de las secuencias de pregunta, respuesta y seguimiento en el aula. Ponencia presentada en la XVI Reunión Nacional y V Encuentro Internacional de la AACC en el marco del simposio Léxico, narración y argumentación: Desarrollo lingüístico y cognitivo en el contexto escolar, San Luis, Argentina.

Soderstrom, M. & Witterbolle, K. (2013) When Do Caregivers Talk? The Influences of Activity and time of Day on Caregiver speech and Child Vocalizations in Two Childcare Environments. PLoS ONE 8(11)

Strauss, A. & Corbin J. (1990). Basics of qualitative research. Grounded Theory. Procedures and techniques. London: Sage Publications.

Turnbull, K.P.,Beckman Anthony, A., Justice L. & Bowles R. (2009) Preschoolers' Exposure to Language Stimulation in Classrooms Serving At-Risk Children: The Contribution of Group Size and Activity Context, Early Education and Development, 20:1, 53-79, DOI: 10.1080/10409280802206601

Vogt, P. & Mastin, D. (2015) "Infant engagement and early vocabulary development: a naturalistic observation study of Mozambican infants from 1; 1 to 2;1." Journal of Child Language, 43 (2):235-264.

Wells, G. (1988). Aprender a leer y escribir. Barcelona: Laia.

ISSN 1669-2438
ISSN-electrónico 2469-2050

Revista de Psicología. Año 2018. Vol. 14, Nº 27, pp. 125-138

Del castigo físico a la parentalidad positiva. Revisión de programas de apoyo parental

From punishment to positive parenting. A review of parental support programs

Capano-Bosch, A. *
González-Tornaría, M. L. **
Navarrete, I. ***
Mels, C. ***

Resumen

En Uruguay existe desde 2007 la Ley 18214 que prohíbe la utilización del castigo físico, tanto a padres como a responsables de la educación de niños y niñas. A pesar que la ley propone la realización de programas de sensibilización y educación que promuevan alternativas al castigo físico como forma de disciplinamiento, no existen aún propuestas que aborden la temática. En tanto, surgen datos inquietantes sobre la prevalencia de castigo físico en la infancia. El artículo presenta programas de apoyo parental basados en la parentalidad positiva, que previenen dificultades en el ejercicio de la crianza y promueven el desarrollo de los integrantes de las familias. Se destacan aquellos que cuentan con evidencia científica en cuanto al logro de sus objetivos.

Palabras claves: castigo físico; disciplina; parentalidad positiva.

Abstract

In Uruguay, since 2007 Law 18214 prohibits parents and adults responsible for the education of a child, to use of physical punishment. Although the law also proposes the realization of sensitization programs and education to promote alternatives to physical punishment as a disciplinary strategy, there have not yet been proposals that address the issue. Meanwhile, there are disturbing data on the prevalence of physical punishment in childhood. This article presents parental programmes inspired in positive parenting, aiming to prevent difficulties in child rearing and promote development of all family members involved. Special attentionis paid to those that count with scientific evidence with refence to the goals achieved.

Key words: physical punishment; discipline; positive parenting.

*Departamento de Psicología del Desarrollo y Educacional de la Universidad Católica del Uruguay. Correspondencia: alvarocapano@gmail.com
** Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay. Correspondencia: mgonzale@ucu.edu.uy
***Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay. Correspondencia: inavarre@ucu.edu.uy
****Departamento de Psicología del Desarrollo y Educacional de la Universidad Católica del Uruguay. Correspondencia: cimels@ucu.edu.uy
Fecha de recepción: 19 de marzo de 2018 - Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2018

Introducción

El castigo físico, en adelante (CF) ha sido definido como "cualquier castigo en el cual se usa la fuerza física, con la intención de causar cierto grado de dolor o incomodidad, aunque sea leve" (Comité de los Derechos del Niño, 2006 p. 5). Otros autores, lo definen como "el uso de la fuerza causando dolor, pero no heridas, con el propósito de corregir una conducta no deseable en el niño o la niña" (Horno y Gutiérrez, 2004 p.11). El Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (2006), ha explicado claramente que el castigo corporal hacia niños y niñas en todas sus formas debe ser prohibido y eliminado, incluso en el seno familiar. Sin embargo, el CF no implica la intención de dañar al niño, se utiliza con el fin de corrección o el control de su conducta, y de esta forma se diferencia del maltrato físico (Straus, 1994).

Podríamos aquí realizar una distinción e intentar separar la idea que se tiene sobre la disciplina y su asociación con el castigo físico (Siegel y Payne, 2015). El fin de la disciplina no es utilizar correctivos o castigos, el discípulo (quién recibe disciplina) o alumno, no es una persona cautiva, pasible de recibir castigos, por el contrario, es una persona que aprende a través de la educación que se le brinda (Siegel y Payne, 2015).

La disciplina que ha demostrado resultados auspiciosos es la que adopta normas claras y consistentes, apoyo hacia la autonomía, tiene en cuenta la perspectiva del otro y adopta una posición de aceptación y no de rechazo del niño (Grusec, Danyliuk, Kil & O' Neill, 2017). En general, son los estilos de crianza democráticos, caracterizados por el adecuado equilibrio entre sensibilidad y control parental, los que se asocian al ejercicio de una disciplina saludable y a una mayor adaptación en la infancia (Montoya-Castilla, Prado-Gascó, Villanueva-Bardenes y González-Barrón, 2016).

Se admite que el uso del CF puede llevar a situaciones de maltrato infantil, reconociendo a la violencia como un continuo de conductas que van del CF al maltrato (Afifi, Mota, Sareen & MacMillan, 2017; Gershoff, 2002; Horno, 2005),

Si bien el CF se ha impuesto universalmente como método de control y de disciplinamiento de los NNA, ejercido por padres, madres, docentes y otros allegados, su amplio alcance no implica que sea un método aceptado por todos, debiendo tener en cuenta las consecuencias que genera (Aguirre, Montoya y Reyes, 2006).

La infancia constituye una construcción socio cultural, por lo tanto, el lugar y las consideraciones que ha merecido han variado a través de la historia y difieren hoy a través de las culturas. A título de ejemplo, los trabajos de Ariès (1987) describen en la época del Antiguo Régimen la situación de los niños, quienes tempranamente asumían responsabilidades adultas y eran pasibles de maltrato.

En Uruguay, Barrán (2008) hace referencia a la cultura bárbara (1800-1860) y señala que a nivel de la enseñanza, los métodos utilizados por los docentes eran más castigadores del cuerpo que represores del alma. Los padres recomendaban a los maestros el castigo de sus hijos. El padre de familia era indiferente, cuando no riguroso y severo. El hombre "bárbaro" usó y admitió el castigo del cuerpo del niño, del delincuente y del marginado.

Es especialmente a partir de la aprobación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño que el castigo físico se problematiza. De todos modos, los justificativos y prácticas de castigo físico perduran aún hoy, abarcando en su extensión a países alejados de nuestras realidades.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014), (en adelante, UNICEF), la gran mayoría de los niños y niñas de 62 países enfrenta esta realidad, alcanzando una media de 4 de cada 5 niños, niñas y adolescentes, (en adelante, NNA) entre 2 y 14 años, oscilando entre un 45% en Panamá a un 95% en Yemen. Asimismo, en África y Oriente Medio, más de 7 de cada 10 niños y niñas de entre 2 y 4 años han sufrido un disciplinamiento violento (UNICEF, 2014). Estudios realizados en Estados Unidos, revelan un incremento del trauma craneoencefálico no accidental en niñas y niños pequeños durante la recesión económica atravesada por ese país desde el 2007 al 2009

Berger et al., 2011; Wood et al., 2016). Por su parte, un estudio realizado en España con estudiantes universitarios reveló que un 63% de varones y 63,8% de mujeres sufrieron CF cuando tenían diez años. Las madres fueron responsables en 50,1% de los casos, mientras los padres lo fueron en el 42,9% de ellos (Gámez-Gaudix, Straus, Carrobles, Muñoz-Rivas y Almendros, 2010).

En otro estudio que comparó métodos de disciplina parental en España y Estados Unidos, surge que el sexo de los hijos no estuvo relacionado a la disciplina recibida y que el mayor nivel educativo de los padres se asocia a mayor explicación verbal y menor uso del castigo físico (Gámez-Gaudix y Almendros, 2015).

Calvete, Gámez-Gaudix y Orue (2010), señalan que son las madres quienes ejercen significativamente más que los padres todos los tipos de disciplina. El hecho de que éstas aparezcan como las que más utilizan los métodos disciplinarios se relaciona con que son ellas quienes tienen mayor implicación en la crianza de los hijos, en su vida cotidiana (Parra y Oliva, 2002) y en la educación de los mismos (Etxebarría, Apodaca, Fuentes, López y Ortiz, 2009).

En cuanto al nivel educativo de los padres y madres, Dornbusch, Ritter, Liedermann, Roberts & Fraleigh en 1987, manifestaban que los padres con mayor nivel educativo se presentaban más democráticos, en tanto que años más tarde, Casullo y Liporace (2008), refieren que los padres de menor nivel educativo son significativamente más inconsistentes que los que alcanzan niveles terciarios o universitarios. No obstante, otros estudios (Capano, González-Tornaría y Massonnier, 2016; Etxebarría et al., 2009) difieren de lo expresado anteriormente. En el primero de los estudios Capano et al., (2016) refieren que los padres y madres con nivel de enseñanza primaria, si bien fueron pocos, aparecen significativamente más inductivos que los adultos que alcanzaron estudios universitarios. Debemos considerar el hecho que estos padres fueron contactados en este estudio por las instituciones educativas a las que asisten sus hijos y por lo tanto, pueden haber recibido la cooperación de esos contextos en las tareas asociadas a la crianza de sus hijos.

En tanto en el estudio de Etxebarría et al., (2009), queda de manifiesto una menor implicación de los padres y madres con estudios universitarios en el ejercicio parental. En este caso, otras tareas que tienen los padres por ejemplo su profesión, puede estar compitiendo en el ejercicio de la función parental, aumentando el estrés y la sobrecarga de funciones.

Consecuencias del castigo físico en la infancia

El uso del castigo físico en la familia es considerado un factor de riesgo para el desarrollo de conductas antisociales, depresión, ansiedad, baja autoestima y problemas cognitivos en los niños, además de perjudicar a su salud física (Bordin et al., 2009; Durrant & Ensom, 2012; Gershoff, 2002; Lannen & Ziswiler, 2014).

Puede constituir una forma de estrés prolongado con consecuencias neurológicas, psicológicas y físicas que pueden perdurar a través de toda la vida (Gershoff, 2002; OMS, 2016). Las consecuencias parecen más persistentes cuando el castigo físico se da desde la temprana infancia (Lannen & Ziswiler, 2014).

Según Kaufman, Plotsky, Nemeroff & Charney (2000), la exposición a la violencia y el estrés en edades tempranas tiene el potencial de generar alteraciones cerebrales, traumatismos intracraneales, lesiones y secuelas muy trascendentes en el sistema nervioso central (Paul & Adamo, 2014; Rufo Campos, 2006).

Los daños producto del castigo corporal pueden terminar en la muerte o perjuicios graves, ya que la exposición durante largos períodos al estrés tóxico que provoca el castigo físico puede producir alteraciones en el desarrollo fisiológico del cerebro, con consecuencias en el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social (UNICEF, 2014).

Se ha demostrado relación entre CF y menor

autoconcepto en niños (Martínez, 2008), agresividad (Sauceda, Olivo, Gutierrez y Maldonado 2006), conductas socialmente inadaptadas en niños y niñas entre 3 y 5 años (Pichardo, Justicia y Fernández, 2009), probabilidad de personalidad y conducta antisocial, incluso en los casos, más excepcionales, en los que no se haya padecido agresión psicológica y en un contexto parental positivo (Gámez-Gaudix et al., 2010).

Por su parte, se ha relacionado las prácticas parentales coercitivas y el CF en los niños con conductas externalizantes (Gershoff, Lansford, Sexton, Davis-Kean & Sameroff, 2012; MacKenzie, Nicklas, Brooks-Gunn & Waldfogel, 2014; Prinzie et al., 2004).

Desde teorías interaccionistas y el aprendizaje social, el uso de castigo corporal por parte de los padres enseña a los hijos la aceptabilidad de conductas agresivas para la resolución de problemas interpersonales (Durrant & Ensom, 2012). Por lo tanto, las personas expuestas al CF en su infancia corren riesgo de naturalizar, aceptar o justificar los mismos en su etapa adulta (Academia Americana de Pediatría, 2009; Burela, Piazza, Alvarado, Gushiken y Fiestas, 2014), extendiendo la aceptación social y cultural del fenómeno a través de las generaciones. Los métodos disciplinarios basados en el poder de la fuerza o en el miedo a perder el afecto o apoyo parental, tienen efectos negativos, como la no interiorización de las normas morales, la represión emocional o el modelado de la agresión (Cortés, Cantón y Cantón-Cortés, 2011). La vivencia de CF en la infancia pueden llevar a las mujeres a experimentar violencia en la pareja (Afifi et al., 2017) o ejercer violencia física con sus hijos (Lostaunau, Torrejón, Becerra y Otero, 2012).

Investigaciones realizadas con niños y niños señalan que, según ellos, los motivos para la utilización del CF están dados por los malos comportamientos, tanto en el hogar como en la escuela y se utilizan con el fin de controlarlos y disciplinarlos (Aldana, Ames, Crisóstomo y Oré 2015; Duque-Páramo, 2008). Por otro lado, en otro estudio, los niños manifiestan que el castigo físico no es una forma de disciplina válida, ni existiendo una justificación, y que el diálogo es una manera efectiva de disciplinar (Plascencia, 2009).

Legislación sobre castigo físico en Uruguay

Uruguay fue uno de los tres primeros países de América Latina junto con Costa Rica y Venezuela en contar con legislación sobre castigo físico. Actualmente son 10 los países americanos (a los tres mencionados se les suman, Brasil, Bolivia, Honduras, Nicaragua, Argentina, Perú y Paraguay) que cuentan con normas específicas sobre la prohibición de CF entre algo más de cincuenta países existentes a nivel mundial (Iniciativa Global para poner fin a todo Castigo Corporal de los Niños, 2017).

El Parlamento Uruguayo sancionó en el año 2007 la Ley 18.214, que prohíbe a padres u otros responsables utilizar el CF o cualquier trato humillante como forma correctiva o de disciplinamiento de niños y niñas. La votación de la ley, que no contó con la unanimidad del plenario, y provocó encendidos debates entre los legisladores, habla de la naturalización que se hace del tema, tanto en países, como el Uruguay, que llegan a concretar una norma con su prohibición, como en los muchos en los que aún no existen disposiciones legales al respecto. La Ley 18.214, propone también la realización de programas de sensibilización y educación que promuevan alternativas que vayan en la línea de la disciplina positiva, participativa y no violenta.

En este momento y ya pasados 10 años de la promulgación de la Ley 18214 deberíamos preguntarnos si ésta resultó suficiente para erradicar el castigo físico o cualquier trato humillante como forma de corrección o disciplina a NNA. Queda claro que la existencia de la norma no asegura la no utilización de métodos disciplinarios violentos, aunque ayuda en la justificación de lo inadecuado de éstos (Plascencia, 2009).

Datos sociodemográficos sobre disciplina, castigo corporal y violencia intrafamiliar en Uruguay

En Uruguay y según datos del Ministerio de Desarrollo Social y UNICEF (2015), se realizó la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados en adelante (MICS 2013), módulo disciplina infantil, en la cual se entrevistó a 2041 mujeres madres o cuidadoras de NNA entre 2 y 14 años. Ellas dieron cuenta que el 54,6 % de estos niños y niñas fue sometido a formas violentas (agresión psicológica y/o física) de disciplina en el último mes. Un 50,1% de los NNA sufrió agresión psicológica y un 25,8% agresión física. Mientras que con un 34,4% de los niños se utilizaron métodos disciplinarios no violentos. Asimismo, la MICS (2013), refiere que los varones son sometidos a métodos de disciplina violenta en un porcentaje significativamente mayor que las niñas, alcanzando un 34% en agresión física, frente a un 18,3% de las niñas. En tanto en agresión psicológica los varones alcanzan un porcentaje de 52,5% y las niñas un 47,9%.

La misma encuesta consigna que el 2,8% de los NNA recibió castigo físico severo, correspondiendo un 3,3% a los varones y un 2,3% a las niñas.

Por su parte, el Instituto Nacional de Estadística, Ministerio de Desarrollo Social y Universidad de la República (2015), elaboraron la Encuesta de Nutrición Desarrollo Infantil y Salud en la cual se encuestó a 3077 cuidadores familiares de niños menores de 4 años, concluyendo que el 42% de las cuidadores afirma que "muchas veces los caprichos de los niños los sacan de las casillas" y que eso puede llevarlos a "pegarles y gritarles".

En cuanto a la violencia hacia NNA que surge en el ámbito familiar, Uruguay cuenta con registros del Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia (2016), en adelante (SIPIAV), las mismas muestran la evolución ascendente que ha tenido las situaciones de violencia contra NNA en el ámbito familiar, pasando de 824 casos para el año 2011 a 2647 en el año 2016, con un incremento sostenido año tras año. Tengamos presente que estos son únicamente los casos que llegan al sistema de protección.

A partir de la evidencia generada en las diversas investigaciones y en las cifras reportadas anteriormente, sería importante generar programas de prevención del CF, que ofrezcan alternativas a la hora de disciplinar y promuevan los preceptos que surgen de la Ley 18.214. En ese sentido, los programas de formación o de entrenamiento de padres resulta una óptima alternativa para el trabajo con éstos, desde la conceptualización propuesta por la parentalidad positiva.

Concepto de Parentalidad Positiva

Entendiendo al castigo físico como un solo aspecto de las prácticas de crianza en una familia, estudios sugieren que la parentalidad positiva implica niveles reducidos de castigo físico y violencia en la familia (Gámez-Guadix et al., 2010), a la vez que protege al niño contra el desarrollo de problemas conductuales y de salud mental (McKee et al., 2007). Por tanto, la Organización Mundial de la Salud & Sociedad Internacional para la prevención del maltrato y el abandono de los niños (2006), recomienda fomentar la parentalidad positiva para la prevención de la violencia contra los niños.

La parentalidad positiva como abordaje, fue impulsado por la Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. La misma se refiere "al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño" (p.3). La parentalidad positiva plantea la necesidad de implantar un control parental que tenga como pilares el afecto, el apoyo, la comunicación, la estimulación, el establecimiento de rutinas, de límites, normas y consecuencias, el acompañamiento y la implicación en

la vida de los hijos (Rodrigo, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2015).

En el marco de la parentalidad positiva hay una serie de aspectos que son claves y que guían las actuaciones parentales, como ser el afecto, la estructuración, estimulación, capacitación, el reconocimiento y la vida libre de violencia. El ejercicio de la parentalidad desde estos principios, logra que los hijos alcancen resultados evolutivos satisfactorios (como ser, seguridad, confianza y la internalización de normas y valores), mejoren sus competencias cognitivas, sociales y emocionales, desarrollen un mayor autoconcepto y autoestima, una mejor autorregulación, autonomía y capacidad para cooperar con otros, logren protegerse de relaciones violentas e incrementen un mayor respeto por sí mismos (Rodrigo et al., 2015).

Son diversas las experiencias sobre programas de apoyo parental en la infancia y adolescencia, basados en la concepción de la parentalidad positiva, tanto en España como en América Latina. El objetivo fundamental de dicho apoyo es favorecer y facilitar los procesos de cambio en las personas, grupos o sistemas (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008). Tanto las madres como los padres u otros referentes, desarrollan de mejor forma su rol parental si cuentan con apoyos que les ayuden a promover sus competencias y potencialidades, afrontar o prevenir los problemas y promover el desarrollo de los integrantes de la familia (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010).

El apoyo generalmente se da en momentos de transiciones, crisis o ante situaciones de adversidad. El trabajo desde la concepción de la parentalidad positiva conlleva un cambio de paradigma en el trabajo con familias, pasando de un modelo de intervención centrado en el déficit a una intervención enfocada en la prevención y la promoción (Jiménez e Hidalgo, 2016).

Este apoyo no necesariamente se presenta a través de un espacio terapéutico, sino que puede tener una finalidad preventiva, formativa y de promoción de desarrollo de los miembros de la familia (Martínez-González y Bacedóniz, 2009).

Estos programas también parten de la base que el ejercicio de una parentalidad saludable, depende no solo de los progenitores, como responsables primeros, sino que también surge del compromiso y sostén de toda la comunidad comprometida con la infancia y de agentes concretos tales como los servicios comunitarios y la administración pública que se ocupan de la infancia y la adolescencia (Rodrigo et al., 2008).

El estudio de Poweel, Cheng & Egeland (1995) ha dejado claro el poder que el compromiso de otros agentes de la comunidad tiene en la interrupción del maltrato intergeneracional. En ese estudio, el apoyo emocional y social, tanto en el pasado, cuando los adultos que hoy ejercen la parentalidad fueron niños, como en la actualidad, aparece como una forma efectiva de romper con la transmisión intergeneracional del maltrato y las formas violentas de disciplinamiento.

os programas de apoyo parental abordan con efectividad la prevención y la promoción de capacidades, de modo de lograr la atención de un amplio sector de familias. Estos programas permiten la actuación temprana ante los diversos problemas que se les presentan a las familias, como forma de prevenir consecuencias indeseables (Rodrigo et al., 2015).

Este trabajo tiene por finalidad reflexionar sobre la utilización del castigo físico en niños, niñas y adolescentes como método de corrección y disciplinamiento, presentar programas de apoyo parental, inspirados en la perspectiva de la parentalidad positiva, y estudiar sus aportes para la prevención del castigo físico.

Presentación de Programas de Parentalidad Positiva

Para cumplir con ese objetivo, y orientados por el mandato de la Ley 18.214 antes presentada, se ha partido de la pregunta sobre la existencia de programas cuyo objetivo sea brindar a los padres alternativas para disciplinar a sus hijos.

En este sentido y a modo de ejemplo, presentamos programas que cumplen con los siguientes criterios de inclusión: poseen como

máximo 10 años de existencia, tienen en cuenta en su población a la primera infancia, mencionan los dispositivos metodológicos utilizados, tienen origen hispanoamericano y cuentan con evidencia. Esta revisión exploratoria se ha realizado mediante la búsqueda electrónica de artículos publicados entre los años 2006 y 2016 en las siguientes bases de datos: PsychARTICLES, PsychINFO, PSICODOC, ERIC, FAMILY & SOCIETY STUDIES WORLDWIDE, PSYCHOLOGY AND BEHAVORIAL SCIENCES COLLECTION, SCIELO Y MEDLINE.

En general, estos programas parten de las premisas siguientes: el niño es educable y son sus educadores cercanos quienes tienen que elaborar los significados reales y vigentes para realizar su oferta educativa, que debe ser auténtica y específica para cada niño en particular (González-Tornaría, Vandemeulebroecke y Colpin, 2001).

Para lograr esta relación niño/educando-adulto/ educador y hacer posible el desarrollo infantil, los padres tienen que contar con una serie de competencias, llamadas competencias parentales, que les permiten ejercer su parentalidad. Estas competencias son el resultado de procesos complejos, en los que se integran tanto aspectos biológicos, como hereditarios, las experiencias vitales de los adultos como tales y como los niños que fueron, así como el contexto sociocultural en el que esa relación se da (Barudy y Dartagnan, 2010).

Estos mismos autores consideran que para que esta relación pueda producirse saludablemente existen recursos comunitarios, que permiten el desarrollo de estos programas y cubren las necesidades de los adultos y de los niños. Estos programas, por tanto, están sustentados en lo que se ha llamado coparentalidad, y parten de la base que la tarea de educar no solo incluye a los progenitores o adultos responsables del niño, sino a otros significativos: familia extensa, miembros de la comunidad, docentes (Baker, Mc Hale, Strozier & Cecil, 2010; Bogan, 2004)

Todos estos programas coinciden en que el principal objetivo es que los padres aprendan o reaprendan esas competencias, por lo que la metodología es en general psicoeducativa y socioeducativa, con modalidad de talleres y charlas con técnicas en las que la exposición de información se intercala con el intercambio de experiencias y el modelaje (Gómez, Muñoz y Haz, 2007).

Como surge de la Tabla 1, estos programas se ofrecen a todos los padres, si bien algunos focalizan especialmente en los que están en riesgo social, entendiendo por tal quienes tienen escasos ingresos y habilidades para gestionar sus vidas, presentan una forma inapropiada de educación de sus hijos, con un disciplinamiento incoherente y utilización del castigo (Rodrigo, 2016).

Esto significa que la tarea de ser padres, es concebida en todos los casos como una tarea evolutiva, una transición personal y familiar, con sus propios desafíos. Todo adulto implicado en el ejercicio de la parentalidad debe resolverlos y para ello necesita apoyos de la comunidad (Hidalgo, 2008). Si bien estos programas no pueden por sí mismos, en el caso que el castigo físico sea una práctica disciplinaria establecida, lograr que los progenitores renuncien a ella, pueden ayudar a revisar creencias y a tener una información justa sobre el desarrollo de los niños, y las expectativas realistas a tener en cada etapa. A modo de ejemplo, recorreremos resultados de algunos de los programas presentados en la Tabla I.

El programa Crecer Felices en Familia (Rodrigo, Máiquez, Byrne, Rodríguez, Martín, Rodríguez y Pérez, 2008), está principalmente dirigido a madres y padres con historia de negligencia, maltrato físico o emocional, con insuficientes competencias parentales e inestabilidad emocional. Los objetivos están orientados al desarrollo de apegos seguros, la interacción positiva con los hijos y el disfrute de la parentalidad. Se ofrece a los padres y madres estrategias de regulación del comportamiento de sus hijos de acuerdo a las normas, se les proporciona pautas alternativas para su educación, se fomenta la reflexión y el análisis de las consecuencias de su conducta sobre el

Tabla 1
Programas de Apoyo Parental

Nombre del programa y sus autores	Población	Objetivo del programa	Metodología	Módulos
Crecer Felices en Familia (Rodrigo, Máiquez, Byrne, Rodríguez, Martin, Rodríguez y Pérez, 2008)	Padres y madres en situación de riesgo psicosocial y de no riesgo con hijos/as en edades de 0 a 5 años	Promoción del desarrollo infantil a través de la mejora de las competencias parentales y el ambiente educativo de la familia	Intervención Grupal e Individual Domiciliaria	5 módulos de trabajo grupal y 6 temas a trabajar en visitas domiciliarias
Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales (Martínez-González, 2009)	Padres, madres u otros referentes con responsabilidades con NNA entre 2 y 17 años	Padres, madres u otros que adquieren estrategias personales, emocionales y educativas, con la finalidad de lograr una convivencia familiar positiva	Intervención grupal o individual	6 módulos de trabajo
Formación y apoyo familiar (FAF) (Hidalgo, Sánchez, Lorence, Menéndez y Jiménez, 2014)	Familias en situación de riesgo psicosocial moderado	Proporcionar a los padres el apoyo que les permita desarrollar exitosamente sus tareas y responsabilidades educativas	Intervención grupal	15 módulos de trabajo grupal
Construir lo cotidiano (Torío López, Peña Calvo y García-Pérez, 2015)	Padres y madres	Abordar la corresponsabilidad familiar generando relaciones más igualitarias y nuevos modelos de socialización en la crianza y educación de los hijos e hijas	Intervención grupal	10 encuentros de trabajo grupal
Crecer en familia: un servicio para promover la parentalidad positiva en Chile (Muñoz y Gómez 2015)	Familias con niños de 0 a 5 años	Reparar y restituir el derecho a un desarrollo integral en niños de 0 a 5 años. Fortaleciendo las figuras parentales, familia y res significativos de la red local de infancia.	Intervención individual, parental y familiar	Múltiples dispositivos
Escuela de Padres. Educación positiva para enseñar a tus hijos. Programa Educa (Díaz-Sibaja, Comeche y Díaz García 2009).	Familias con hijos entre 2 y 12 años.	Enseñar a los padres y madres una variedad de técnicas conductuales y cognitivas de demostrada eficacia.	Intervención psicoeducativa grupal	9 sesiones de trabajo grupal
Familia y Escuela educamos juntos Colombia (Tenorio, Garavito, Sánchez y Burbano 2015).	Familias con niños entre 4 y 8 años. Docentes	Examinar expectativas, comprender el desarrollo de la niñez, reflexionar sobre los modelos que recibieron para aprender a educar, examinar los prácticas educativas en las familias y escuelas	Intervención grupal	12 jornadas de trabajo grupal con adultos educadores + 3 jornadas con docentes y psicólogos de los centros escolares

Elaboración propia en base a las aportes extraídos del "Manual práctico de parentalidad positiva" (Rodrigo 2015), y de los artículos "Evaluación de la implementación del Programa Formación y Apoyo Familiar en Servicios Sociales" (Hidalgo, Sánchez, Lorence, Menéndez y Jiménez, 2014); "Parentalidad Positiva y Formación Experiencial: Análisis de los Pro- cesos de Cambio Familiar" (Torío López, Peña Calvo y García-Pérez, 2015); "Escuela de Padres. Educación positiva para enseñar a tus hijos. Programa Educa" (Díaz-Sibaja, Comeche y Díaz-García, 2009); "Crecer felices en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil" (Rodrigo, Máiquez, Byrne, Rodriguez, Martín, Rodriguez y Pérez, 2008).

comportamiento de sus niños y las emociones que les produce, etc. Estos autores reportan resultados que avalan la eficacia de estos programas: entre otros, mayor uso de prácticas inductivas por parte de las madres, aumento de teorías ambientalistas y constructivistas sobre el desarrollo infantil, aumento de competencia en el ejercicio del rol parental y mayor control sobre sus vidas, logrando ser asertivas antes las situaciones conflictivas que surgen cotidianamente en la crianza de los hijos.

Por su parte, el programa de Formación y Apoyo Familiar (Hidalgo, Sánchez, Lorence, Menéndez y Jiménez, 2014), reporta resultados sobre la eficacia del mismo en las dimensiones analizadas, conocimientos de los padres sobre procesos evolutivos y educativos, la idoneidad de diversas prácticas educativas y la calidad de vida infantil y adolescente.

Otro programa, Construir lo cotidiano (Torío-López, Peña-Calvo y García-Pérez, 2015) presenta como resultados cambios a corto plazo en actitudes, preferencias y creencias que poseen los adultos en cuanto a los roles sexuales, el reparto de las tareas domésticas, la comunicación, el establecimiento de normas y la resolución de conflictos.

Reflexión final

El trabajo desde la concepción de parentalidad positiva ofrece el escenario idóneo para el desarrollo de programas de educación parental que apunten a la prevención y promoción y brinden apoyo a las familias en su tarea de cuidado y educación de los niños y niñas (Jiménez e Hidalgo, 2016; Rodrigo et al., 2010).

En este sentido y de acuerdo a lo referido por la Ley 18214 de Uruguay, se establece la necesaria creación de programas de sensibilización y educación que creen alternativas que vayan en la línea de la disciplina positiva, participativa y no violenta. Asimismo en otros países, como Costa Rica y Venezuela, que junto a Uruguay, son los primeros países Latinoamericanos en sancionar leyes sobre el castigo corporal contra NNA, también se prevé en la legislación la creación de programas y proyectos formativos para el ejercicio de una autoridad parental respetuosa de la integridad y dignidad de los NNA.

En relación a la sensibilización y educación parental, Holden, Brown, Baldwin & Croft-Caderao (2013), refieren la importancia que tiene el hecho de informar a padres y no padres de los posibles efectos negativos del CF, ya que eso conduce a un cambio en sus puntos de vista sobre el mismo.

En vistas de los datos que surgen de las encuestas MICS (2013) y de la Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (2015), deberíamos interrogarnos sobre la eficacia de las leyes promulgadas y la no implementación de los programas de sensibilización y educación. En Uruguay, por ejemplo, vemos una evolución sostenida de la violencia en el ámbito familiar (SIPIAV, 2016). No olvidemos lo manifestado por Gershoff (2002) y Horno (2005), en relación a que al maltrato infantil se llega a partir de un continuo de violencia que se inicia en muchas oportunidades con el CF como forma de disciplinamiento. Como se ha visto, existen diversos programas de apoyo parental dirigidos a familias, padres y madres de niños y niñas menores de 5 años de edad. La mayoría de estos programas tiene como características distintivas el abordaje grupal de las situaciones y el trabajo con familias tanto en riesgo psicosocial, como normalizadas.

El enfoque de estos programas, centrados en la parentalidad positiva, resultan útiles en la prevención primaria de situaciones generales y en otras específicas cuando ya se han presentado problemas (Rodrigo, Amorós et al., 2015). En definitiva, la población objetivo de estos programas de apoyo parental es toda persona que brinda un cuidado significativo a niños y niñas en el contexto familiar (Rodrigo, 2016).

Resulta interesante la consideración de la instrumentación de estos programas, tal como lo señalan Rodrigo et al. (2008), a través de acuerdos interinstitucionales, que aseguran una amplia participación y compromiso, y que van en la línea

de la coparentalidad, entendida como la responsabilidad que tienen no sólo los progenitores respecto del niño, sino, desde una perspectiva ecosistémica, otros actores importantes en su vida, tales como familiares, allegados, docentes , profesionales de la salud y la comunidad toda.

Referencias

Academia Americana de Pediatría (2009). La disciplina y sus hijos. Recuperado de: https://www.healthychildren.org/Spanish/family-life/family-dynamics/communication-discipline/paginas/disciplining-your-child.aspx.

Afifi, T.O., Mota, N., Sareen, J. & MacMillan, H.L. (2017). The relationships between harsh physical punishment and child maltreatment in childhood and intimate partner violence in adulthood. BMC Public Health 17 (1), 493 DOI: 10.1186/s12889-017-4359-8

Aguirre, E., Montoya, L. y Reyes, J. (2006). Crianza y castigo físico. Diálogos 4, Discusiones en la Psicología Contemporánea, (31-48).

Aldana, U., Ames, P., Crisóstomo, M. y Oré, S. (2015). La violencia infantil y el entorno doméstico: punto de partida para una propuesta de prevención en Huancavelica. Recuperado de: http://www.iep.org.pe/biblioteca virtual.html

Ariès, Ph. (1987). El niño y la vida familiar en el Antigüo Regimen. Madrid: Taurus.

Baker, J., Mc Hale, J. Strozier, A. & Cecil, D. (2010): Mother- grand mother coparenting relationships in families with incarcerated mothers: A pilot investigation. Family Process 49, 165-184. doi: 10.1111/j.1545-5300.2010.01316.x

Barrán, J.P. (2008). Historia de la sensibilidad en el Uruguay, la cultura bárbara, el disciplinamiento. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental. Barcelona: Gedisa.

Berger, R.P., Fromkin, J.B., Stutz, H., Makoroff, K., Scribano, P.V., Feldman, K., Tu, L.C. & Fabio, A. (2011). Abusive Head Trauma During a Time of Increased Unemployment: A Multicenter Analysis. Pediatrics 128 (4) 637-643. DOI:10.1542/peds.2010-2185

Bogan, Y. K. H. (2004): Parenting in the 21st Century: A return to community The Negro Educational Review 55 (2-3) 129-136.

Bordin, I., Duarte, C., Peres, C., Nascimento, R., Curto, B., & Paula, C. (2009).Castigos físicos severos: riesgo de problemas de salud mental en niños brasileños de entornos urbanos. Boletín de la Organización Mundial de la Salud, 87, 325-404.

Brooks-Gunn, J., Schneider, W. & Waldfogel, J. (2013). The Great Recession and the Risk for Child Maltreatment. Child Abuse & Neglect 37 (10), 721-729. DOI: 10.1016 / j.chiabu.2013.08.004

Burela, A., Piazza, M., Alvarado, G.F., Gushiken, A. y Fiestas, F. (2014). Aceptabilidad del castigo físico en la crianza de los niños en personas que fueron víctimas de violencia física en la niñez en Perú. Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica 31(4) 669-675.

Calvete, E., Gámez-Guadix, M. y Orue, I. (2010). El Inventario de Dimensiones de Disciplina (DDI), Versión niños y adolescentes: Estudio de las prácticas de disciplina parental desde una perspectiva de género. Anales de Psicología, 26 (2), 410-418.

Capano, A., González Tornaría, M del L. y Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. Revista de Psicología 34 (2), 413-444. http://dx.doi.org/10.18800/psico.201602.008

Casullo, M. M. y Liporace, M. F. (2008). Percepción sobre estilos e inconsistencia parentales en adolescentes argentinos. Estudos de Psicologia, 25 (1) 3-9. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X20080001000018

Comité de los Derechos del Niño (2006). El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigos crueles o degradantes (artículo19, párrafo 2 del artículo 28 y artículo 37, entre otros) CRC/C/GC/8 Recuperado de: www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC8_sp.doc

Consejo de Europa, Comité de Ministros (13 de diciembre de 2006). Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. Recuperado de: http://www.scielo.edu.-uy/pdf/cp/v7n1/v7n1a08.pdf

Cortés, M. del R., Cantón, J. y Cantón Cortés, D. (2011). Desarrollo socioafectivo en el contexto familiar. En Cantón, J., Cortés, M del R. y Cantón Cortés, D. Desarrollo socioafectivo y de la personalidad. pp. 213-257. Madrid: Alianza Editorial

Díaz-Sibaja, M., Comeche, M. I. y Díaz-García, M. I. (2011). Programa Educa. Escuela de Padres para el tratamiento de los trastornos del comportamiento perturbador. Apuntes de Psicología, Vol. 29 (2), 243-258.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Liedermann, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. Child Development, 58, 1244-1257.

Duque-Páramo, M. C. (2008). No me gusta, pero está4 bien si me porto mal. Voces sobre el castigo de niñas y niños en un barrio de Bogotá. Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo, Vol. 10 (1), 113-134.

Durrant, J., y Ensom, R. (2012). Physical punishment of children: lessons from 20 years of research. Canadian Medical Association Journal, 184 (12), 1373-1377. DOI: 10.1503/cmaj.101314

Etxebarria, I., Apodaca, P., Fuentes, M. J., López, F. & Ortiz, M. J. (2009). La crianza y la educación de los hijos en la sociedad actual: ¿lo estamos haciendo bien? Revista de Psicología Social, 24(1), 1-16.

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, (2014). Violencia como método disciplinario en la infancia. Recuperado de: http://-www.aeped.es/sites/default/files/documentos/entrega_2_aep.pdf 1 de abril de 2017.

Gámez-Gaudix, M. y Almendros, C. (2015). Parental discipline in Spain and in the United States: differences by country, parent-child gender and education level. Infancia y Aprendizaje, vol.38 (3), 569-599. http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2015.1054665

Gámez-Gaudix, M., Straus, M., Carrobles, J., Muñoz-Rivas, M. y Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: The moderating role of positive parenting and psychological aggression. Psicothema, 22 (4), 529-536.

Gershoff, E.T., Lansford, J.E., Sexton, H.R., Davis-Kean, P. & Sameroff, A.J. (2012). Longitudinal links between spanking and children's externalizing behaviors in a national sample of White, Black, Hispanic, and Asian American families. Desarrollo infantil 83 (3), 838 - 843. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01732.

Gershoff, E.T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiencies: a meta-analytic and theoretical review. Psychological Bulletin, 128 (4), 539-579. DOI:10.1037//0033-2909.128.4.539

Gómez, E., Muñoz, M. M. & Haz, A.M. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: Características e intervención. Psykhe 16 (2) 43-54. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200004

González, M. L., Vandemeulebroecke, L. & Colpin, H. (2001) Pedagogía Familiar. Aportes desde la teoría y la investigación. Montevideo: Trilce.

Grusec, J. E., Danyliuk, T., Kil, H. y O' Neill, D. (2017). Perspectives on parent discipline and child outcomes. International Journal of

Behavioral Development 41 (4), 465-471. DOI: https://doi.org/10.1177/0165025416681538

Hidalgo, M.V., Sánchez, J., Lorence, B., Menéndez, S. y Jiménez, L. (2014). Evaluación de la implementación del Programa Formación y Apoyo Familiar en Servicios Sociales. Escritos de Psicología, Vol. 7 (3), 33-41. DOI: 10.5231/psy.writ.2014.1211

Hidalgo, M. V. (2008). Transición a la maternidad y paternidad. En Rodrigo, M. J. & Palacios, J. Familia y desarrollo humano. (pp. 161-180) Madrid: Alianza.

Holden, G., Brown, A., Baldwin, A. & Croft-Caderao, K. (2013). Research findings can change attitudes aboutcorporal punishment. Child Abuse & Neglect 38 (5), 902-908. http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.10.013

Horno, P. (2005). Amor, Poder y Violencia. Un análisis de los patrones de castigo físico y humillante. España: Save the Children

Horno, P. y Gutierrez, M. L. (2004) ¿Qué es el Castigo Físico? En Save the Children y Fundación Paniamor. Lucha contra el castigo físico en la familia. Manual para la formación. (pp. 9-37) Costa Rica: Ediciones Proniño. Iniciativa global para poner fin a todos los castigos corporales de los niños (2017). Recuperado de http://www.endcorporalpunishment.org/

Instituto Nacional de Estadística, Ministerio de Desarrollo Social y Universidad de la República (2015). Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud. Recuperado de: http://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=7be3f504-ebb9-4427-bb5d-cb4d9f242a7b&groupId=10181

Kaufman, J., Plotsky, P.M., Nemeroff, C.B., & Charney, D.S. (2000). Effects of early adverse experiences on brain structure and functioning: clinical implications. Biological Psychiatry, 48 (8), 778-790.

Jiménez, L. e Hidalgo, M. V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. Apuntes de Psicología, Vol. 34 (2-3), 91-100.

Lannen, P., & Ziswiler, M. (2014). Potential and perils of the early years: the need to integrate violence prevention and early child development (ECD+). Aggresion and Violent Behavior, 19, 625-628. https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.09.014

Lostaunau, V. Torrejón, C. Becerra, I. y Otero, S. (2012). Un estudio sobre violencia transgeneracional en madres peruanas: perfil clínico-epidemiológico. Revista Peruana de Epidemiología Vol. 16 (2) 91-95.

MacKenzie, M., Nicklas, E., Brooks-Gunn, J. & Waldfogel, J. (2014). Repeated exposure to high-frequency spanking and child externalizing behavior across the first decade: A moderating role for cumulative risk. Child Abuse & Neglect, 38 (12), 1895-1901. DOI: 10.1016/j.chiabu.2014.11.004

Martínez, I. (2008). Repercusiones de la utilización del castigo físico sobre los hijos: influencia del contexto familiar. Psicología Educativa Vol. 14 (2), 91-102.

Martínez-González, R. A. y Bacedóniz, C. (2009). Orientación educativa para la vida familiar como medida de apoyo para el desempeño de la parentalidad positiva. Psychosocial Intervention, Vol. 18 (2), 97-112.

Ministerio de Desarrollo Social y UNICEF, (2015). Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2013. Recuperado de: http://observatoriosocial.mides.gub.uy/Nuevo_Test/midesv2/adjContenidos/adjcont470.pdf

Montoya-Castilla, I., Prado-Gascó, V., Villanueva Bardenes, L. y González Barrón, R. (2016) Adaptación en la infancia: influencia del estilo parental y del estado de ánimo. Acción Psicológica 13 (2) 15-30

Organización Mundial de la Salud (2016): Nuevas estrategias para poner fin a la violencia contra los niños Recuperado de: http://www.who.int/mediacentre/news/note

s/2016/new-strategies-violence-children/es/
Organización Mundial de la Salud & Sociedad Internacional para la prevención del maltrato y el abandono de los niños (2006). Prevención del maltrato infantil: Qué hacer y cómo obtener evidencias. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44228/1/9789243594361_spa.pdf
Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. Anales de Psicología, 18 (2), 215-231.
Paul, A. & Adamo, M. (2014). Non-accidental trauma in pediatric patients: a review of epidemiology, pathophysiology, diagnosis and treatment. Translational Pediatrics 3 (3), 195-207. DOI:10.3978/j.issn.2224-4336.2014.06.01
Pichardo, M. del C., Justicia, F. y Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencias sociales en niños de 3 a 5 años. Pensamiento Psicológico, Vol. 6 (13) 37-48.
Plascencia, M. (2009). Hablar, no golpear: Razonamiento infantil sobre disciplina parental. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 14 (43), 1103-1127.
Powell, J. L., Cheng, V. K. & Egeland, B. (1995). Transmisión del maltrato de padres a hijos. Infancia y Aprendizaje, 71, 99-110.
Prinzie, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquière, P. & Colpin, H. (2004). Parents and Child Personality Characteristics as Predictors of Negative Discipline and Externalizing Problem Behavior in Children. European Journal of Personality, 18, 73-102. DOI: 10.1002/per.501
Rodrigo M. J. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the special issue Psychosocial Intervention 25, 63-68. http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004
Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Rodríguez, B. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y la promoción. En Rodrigo, M. J. (coord.) Manual práctico de parentalidad positiva. (pp. 25-44) Madrid: Editorial Sintesis
Rodrigo, M. J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M. V., Maiquez, M. L., Martín, J. C.; Martinez, R. y Ochaita, E. (2015). Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva, un recurso para apoyar la práctica profesional con familias. Madrid: FEMP y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de:https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/ayudas/docs2013-14/GuiadeBuenasPracticas2015.pdf
Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, J. C. (2010). Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias: orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, España. Recuperado de: http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf
Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). Preservación familiar: Un enfoque positivo para la intervención con familias. Madrid: Ediciones Pirámide.
Rodrigo, M. J., Máiquez, M.L.; Byrne, S., Rodríguez, B. Martín, J. C., Rodríguez, G. y Pérez, L. (2008): Crecer felices en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil. España: Junta de Castilla y León. Recuperadode:file:///C:/Users/Windows/Downloads/Crecer+felices+en+familia.pdf
Rufo Campos, M. (2006). El síndrome del niño sacudido. Cuadernos de Medicina Forense, 12 (43-44) 39-45.
Sauceda, J., Olivo, N., Gutiérrez, J. y Maldonado, M. (2006). El castigo físico en la crianza de los hijos. Un estudio comparativo. Boletín Médico Hospital Infantil México Vol. 63, 382-388.
Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, (2007). Ley

18.214 Integridad Personal de Niños, Niñas y Adolescentes. Recuperado de: https://sip21-webext.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp193531.htm

Siegel, D. y Payne, T. (2015). Disciplina sin lágrimas. Una guía imprescindible para orientar y alimentar el desarrollo mental de tu hijo. Barcelona: Ediciones B

Sistema Integrado de Protección a la Infancia y a Adolescencia contra la Violencia (2016). Informe de Gestión. Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/ddhh/publicaciones/informe_de_gestion_2016.pdf

Straus, M. A. (1994). Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families. New York: Lexington Books

Torío López, S., Peña Calvo, J.V., & García-Pérez, O. (2015). Parentalidad Positiva y Formación Experiencial: Análisis de los Procesos de Cambio Familiar. Multidisciplinary Journal of Educational Research, 5 (3), 296-315. DOI: 10.17583/remie.2015.1533

Wood, J., Francés, B., Fromkin, J.B., Fakeye, O., Scribano, P.V., Letson, M., Makoroff, K., Feldman, K., Fabio, A. & Berger, R.P. (2016). Association of Pediatric Abusive Head Trauma Rates With Macroeconomic Indicators. Academic Pediatrics 16 (3), 224-232. DOI: 10.1016/j.acap.2015.05.008

ISSN 1669-2438
ISSN-electrónico 2469-2050

Revista de Psicología. Año 2018. Vol. 14, Nº 27, pp. 139-141

Recensión bibliográfica

Rubio, Juan Manuel. Lenguajes y discursos. Interdisciplina,Transdisciplina, Universidad, Hospital, Institución Psicoanalítica. Letra Viva, Buenos Aires, 2017. 160 pgs.

Hoevel, C.*

El libro "Lenguajes y discursos" de Juan Manuel Rubio es un texto que descoloca al lector. Primero, por su configuración como conjunto de ensayos escritos en forma circular. No se trata de una escritura que proceda de manera deductiva, sino en círculos concéntricos que intentan ir llevando al lector, por el método de las aproximaciones sucesivas, a un centro de significados que, al mismo tiempo que se va definiendo, queda siempre abierto a ulteriores preguntas e indagaciones. Segundo, por el modo original de abordaje del tema que, tanto en lo referente a la institución universitaria, como en relación a la institución hospitalaria y a la específicamente psicoanalítica, está basado ante todo en una reflexión sobre el lenguaje.

En el capítulo "El lenguaje entre disciplinas", Rubio nos sumerge en la compleja realidad del lenguaje y su relación con las disciplinas científicas. Abordando las distintas funciones del lenguaje que van desde lo comunicativo e instrumental, a la comunicación animal y la dimensión simbólica propiamente humana, el autor nos muestra también la profundidad subjetiva del lenguaje, descubierta por la antropología y sobre todo por el psicoanálisis, tanto freudiano como lacaniano. Luego lleva este planteo al análisis del lenguaje en las disciplinas científicas y académicas, actualmente bajo el dominio de un lenguaje predominantemente instrumental y unívoco que opera como si no hubiera sujeto ni lenguaje propiamente humano.

En "Fragmentación disciplinar e institución universitaria", el autor distingue entre conocimientos y saber. El primero estaría vinculado a los conceptos. El segundo a la vida. Rubio se pregunta en qué medida la Universidad, tan concentrada como está en ofrecer a los estudiantes una habilitación profesional, podría hacerlo desde una apertura a la vida. Esto implicaría un volver a vincular las disciplinas universitarias a la pregunta por la vocación y en tal sentido volver a unir el lenguaje del conocimiento

*Doctor en Filosofía (UCA) y Master of Arts in the Social Sciences (U. of Chicago). Profesor Titular Ordinario de Historia de las Ideas Económicas y Políticas, Ética económica y Filosofía de la economía (Fac. Cs. Ecs., UCA) y Filosofía Social (Sociología, UCA). Director e Investigador del Centro de Estudios en Economía y Cultura y de la Revista Cultura Económica (UCA).

conocimiento formado por conceptos con el del saber, abierto a la vida. La vía para resolver este difícil desafío no estaría tanto en lograr una ciencia unificada sino en el retorno a lo que Rubio llama la "actitud": "es desde tal actitud –señala el autor- desde donde se elige –aunque no se sepa de ello– el método, y es recién desde este desde donde se recortan los contenidos" (p. 84). De allí la necesidad de rescatar los lenguajes experienciales, originarios y, sobre todo, el deseo singular tanto de los estudiantes como de los profesores e investigadores en la Universidad. Para ello sería necesario renovar, según el autor, una propuesta de un itinerario formativo que diera cuenta de las exigencias del yo, del Otro, de lo otro y de lo Otro en medio de los discursos y lenguajes disciplinares, con el fin de lograr una integración que no sea mera yuxtaposición sino auténtica transdisciplinariedad.

El capítulo "Interdisciplina e institución hospitalaria" comienza con un análisis de la noción de interdisciplinariedad que surge como resultado de una toma de conciencia de los límites de las distintas disciplinas para entender la complejidad de la realidad de la que debe hacerse cargo la institución hospitalaria. Sin embargo, la propia tarea interdisciplinaria es muy limitada. La aspiración a lograr superar completamente la falta de entendimiento y el choque de lenguajes entre las distintas disciplinas es una utopía. De allí que para lograr dialogar entre disciplinas, es necesario, según el autor, "diferenciar el problema que se presenta –lo propio de la cosa–, en segundo lugar, el modo como es tematizado –construyéndolo como objeto de estudio de esa disciplina– y, por último, los conceptos desde los que se lo hace, que son propios del sistema de la disciplina de abordaje" (p. 105). Sin embargo, estos tres elementos no son suficientes. Es también fundamental, de acuerdo a Rubio, "conocer la actitud de aprehensión desde donde se artificia lo que dará la amplitud del horizonte posible. Siguiendo con ello, es desde una actitud desde donde se elige el método y es recién desde este, desde donde se recortan los contenidos. Por lo tanto, la secuencia que reconocemos es: Actitud-Método-Contenidos" (p. 106). Así, siguiendo la línea desarrollada en los dos primeros capítulos del libro, el autor muestra los límites del discurso médico presente en los hospitales, elaborado a partir de disciplinas construidas desde una mirada puramente positivista, para hacerse cargo de la "demanda proveniente del padecer del consultante" (p.113). La manera de superar los límites de este lenguaje objetivante y limitado, estaría en recuperar para el hospital un tipo de lenguaje que, realizando una crítica de los supuestos y recortes implícitos en la historia del propio saber, llegue a una transdisciplinariedad y, sobre todo, a una integración del saber, que permita arraigar la praxis médica en la persona, abierta al cuidado del paciente como sujeto encarnado de la vida misma.

El capítulo "Extraterritorialidad e institución psicoanalítica" está centrado en la situación institucional del psicoanálisis. Rubio señala el carácter tradicionalmente extra-territorial del psicoanálisis en relación a otras disciplinas, especialmente las que se desarrollan en el resto del ámbito universitario. Esta extraterritorialidad tiene la ventaja de establecer un espacio propio para la disciplina psicoanalítica que refleje su praxis peculiar. Sin embargo, una acentuación exagerada de esta extraterritorialidad institucional –reflejada en las instituciones especiales de enseñanza y de práctica psicoanalítica- puede olvidarse de algo esencial: el hecho de que la actividad psicoanalítica surge del deseo de psicoanálisis, radicado en la subjetividad del analista, pero íntimamente vinculado al tipo de lazos que establece con la comunidad psicoanalítica y con el resto de la sociedad. De ahí la importancia, según el autor, de una toma de conciencia desde el ámbito del psicoanálisis, de la necesidad de distintas formas de extensión que vinculen dicha praxis con otros discursos, otras instituciones, otros científicos y profesionales, y con la cultura y la sociedad en general.

El libro finaliza con dos capítulos finales "Discursos y riesgos de la identidad" y "Entre discursos y saber hacer" en los que el autor ensaya una descripción de las complejidades y riesgos de

una identidad que encierre al sujeto y sus saberes y elabora una respuesta por medio de una propuesta: la posibilidad de una integración de saberes, discursos y lenguajes ejercida en un solo acto. Para ello realiza una lectura interpretativa en esta clave del libro Amadeus una lectura teológica del filme de Milos Forman de Fernando Ortega, en la que se ve reflejada, en su opinión, la intensidad subjetiva de un tipo de transdisciplinariedad que no se reduce a la mera yuxtaposición objetiva de lenguajes.

Si bien este libro de Juan Manuel Rubio no cierra ni define del todo casi ninguna de las preguntas que plantea, en ello mismo reside el éxito de su más íntima ambición: el que incluya una capacidad para hacer pensar. Aunque es decididamente crítico de un tipo de discurso científico y una institucionalidad puramente objetiva e instrumental, centrada en el rendimiento a los distintos aparatos que ostentan las actuales industrias académica y de la salud, no por ello renuncia a la exigencia de integrar los lenguajes que forman parte del mainstream con las exigencias últimas de la lógica intrínseca tanto de los sujetos como de la auténtica objetividad de los saberes. El gran mediador para la reflexión del autor es el lenguaje, que no termina hipostasiado como una entidad ontológica de la cual depende todo, sino que es visto en su carácter abierto tanto al sujeto en que se da como a la realidad que dicho sujeto intenta trasmitir o expresar. El intento de una integración de los discursos y saberes estructurados en disciplinas resulta imposible si no se toma en cuenta esa complejidad subyacente que, tanto del lado objetivo como del lado subjetivo de la realidad, está siempre mediada por el lenguaje.

ISSN 1669-2438
ISSN-electrónico 2469-2050

Revista de Psicología. Año 2018. Vol. 14, Nº 27, pp. 143-146

Recensión bibliográfica

Juan Marcelo Cingolani y Claudia Castañeiras. ¿Cómo ser adolescente hoy y no quedarse en el intento? Buenos Aires: Paidós, 2018.

Germano, G.*

Un grupo de Investigación en Evaluación Psicológica de la ciudad de Mar del Plata, luego de trabajar durante varios años en investigaciones con adolescentes, desarrolló el Programa de Intervención Psicosocial Protocolizado y Breve (PIPs-A). Los autores principales, doctores Juan Marcelo Cingolani y Claudia Casteñeiras (2018), utilizan como base teórica para comprender la adolescencia el modelo salugénico, desarrollando como resultado una intervención que apunta a potenciar un funcionamiento positivo de quienes participen del programa.

Ahora bien, cabe preguntarse en primer lugar ¿qué se entiende por adolescencia? Las diversas teorías existentes coinciden en que es una etapa del desarrollo en la que se consolida la transición de la niñez a la juventud, que su inicio está dado por cambios biológicos, transformaciones fisiológicas y físicas, y su finalización por cambios emocionales y sociales. Sin embargo, no existe un consenso en cómo entenderla desde una perspectiva psicológica. Podría decirse que hay dos perspectivas fundamentales. La primera, históricamente más popular, está basada en una visión patológica, proponiendo una representación negativa de la adolescencia, refiriéndola como una etapa signada por conflictos emocionales, estrés y condiciones de riesgo. Se dice entonces que la adolescencia es una etapa de crisis en la que se reestructura la personalidad. Este modelo puede ser denominado de tormenta y estrés. Sin embargo existe otro modelo, uno más contemporáneo, que complementa al anterior. Es el modelo salugénico. Como su nombre lo indica, el foco está puesto en los aspectos saludables de esta etapa tan significativa del desarrollo. Como premisa fundamental, se indica que es necesario estudiar científicamente las capacidades y recursos que pueden desarrollar las personas para manejar sus estados de tensión. ¿Por qué? Apoyados en el primer modelo, sabiendo que en la adolescencia hay numerosos y abruptos cambios que suponen estrés y tensión, esta nueva línea teórica quiere focalizarse en cómo pueden los adolescentes resolver esas situaciones conflictivas, sabiendo que la inestabilidad emocional y los conflictos inherentes a los cambios evolutivos no necesariamente conllevan

*Lic. en Psicología-Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía, Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Pontificia Universidad Católica Argentina.

patología. Entonces, hay que poner el foco en los desafíos adaptativos que surgen en relación a las exigencias contextuales que se presentan. Desde esta segunda propuesta pueden diseñarse intervenciones orientadas a favorecer el potencial para la salud.

Si bien existe vasta bibliografía sobre la teoría de la adolescencia, no existen numerosas intervenciones y programas concretos con finalidad salugénica. A modo de resumen, puede decirse que la mayoría de los programas que sí están disponibles son diseñados para contextos comunitarios y educativos, se desarrollan en dispositivos grupales, y son escasos en América Latina. A partir de la revisión de los programas de intervención existentes y utilizando como eje el modelo salugénico de la adolescencia, Cingolani y Castañeiras desarrollaron su trabajo. En primer lugar definen cuatro principios guía que organizan la experiencia de cada adolescente. Son ejes orientados a potenciar un funcionamiento positivo, que actúan como forma de protección y reducen el impacto de los factores de riesgo. Los cuatro principios guía del programa serán detallados resumidamente a continuación. Cada una de las actividades que componen el programa de intervención está orientada a desarrollar y/o potenciar estos cuatro ejes.

El primer principio tenido en cuenta es el afrontamiento adaptativo y uso de estrategias adaptativas. Refiere al modo que los adolescentes tienen de afrontar situaciones que les generan incertidumbre y necesidad de cambio. Los intentos para responder a esas situaciones adversas muchas veces les generan malestar subjetivo y pueden afectar la estabilidad emocional y el nivel de ajuste personal y social. El afrontamiento refiere a lo que una persona piensa, siente y hace cuando se encuentra ante situaciones que le generan estados de tensión. Éstas ponen a prueba los recursos que uno tiene. Así, la persona realiza juicios valorativos primarios y secundarios para evaluar la situación y qué hacer al respecto. Puede haber o no correspondencia entre la situación específica y la capacidad de respuesta, lo cual definirá el carácter adaptativo o desadaptativo del modo de afrontar. Por supuesto, adaptativo será cuando la lectura de la realidad fue ajustada y se pusieron en marcha respuestas efectivas para reducir la tensión generada por esa situación. Para distinguir las estrategias de afrontamiento se utiliza una clasificación que las separa en estrategias cognitivas, actividades mentales ligadas al pensamiento; y conductuales, acciones o comportamientos concretos. Por otro lado, las estrategias pueden ser aproximativas, el sujeto considera que puede hacer algo para cambiar la situación y pone en marcha sus recursos para lograrlo, o bien pueden ser evitativas, cuando el sujeto valora que no es posible hacer ninguna modificación. Los encuentros 2 y 3 del programa, correspondientes al módulo 1, estarán dirigidos a favorecer estilos de afrontamiento flexibles en los adolescentes. Es necesario contar con una variedad de estrategias para responder a situaciones estresantes.

En segundo lugar se encuentra la regulación emocional. El eje está centrado en la identificación y manejo de las propias emociones. Como es sabido, los adolescentes experimentan intensos estados emocionales y presentan numerosos cambios anímicos. Las emociones funcionan como un canal de comunicación que expresan aquello que una persona se siente. Se manifiestan a nivel cognitivo, fisiológico y conductual. El contenido puede ser positivo o negativo y puede presentar distinto grado de intensidad. Las emociones pueden ser adaptativas o desadaptativas. Las primeras se presentan cuando posibilitan una respuesta adecuada para cada situación específica. Por otro lado, los sentimientos implican la valoración subjetiva de los estados emocionales. Son menos intensos y más perdurables en el tiempo. El programa utiliza este eje porque busca que los adolescentes cuenten con habilidades para manejar los propios estados emocionales, es decir, tengan una adecuada regulación emocional que en este período se caracteriza por altos grados de impulsividad e intensidad de las emociones, por lo tanto escasez de equilibrio. El módulo 2 de la intervención se abarca en los encuentros 4 y 5, y busca que los

adolescentes puedan identificar, monitorear, evaluar, influir y modificar sus reacciones emocionales para poder mantener el equilibrio y la estabilidad psicológica.

El tercer eje está compuesto por la comunicación y las habilidades interpersonales. En la adolescencia las relaciones y los intercambios sociales son fundamentales, sobre todo por el lugar destacado que ocupan los grupos de referencia para el proceso de consolidación de la identidad. La comunicación es un proceso que incluye diferentes aspectos, entre ellos, la intencionalidad, el contenido y los modos. Interviene siempre al menos un emisor y un receptor, y es un proceso que se produce en un nivel verbal y no-verbal. Las relaciones interpersonales pueden verse favorecidas cuando se mejora la capacidad para relacionarse con otros de un modo efectivo y satisfactorio, es decir cuando se mejoran las habilidades sociales. Una buena comunicación será aquella en la que se logre transmitir lo que se necesita y se quiere de un modo respetuoso y teniendo en cuenta a los otros. Existen diferentes estilos comunicacionales, pudiendo ser predominantemente agresivo, pasivo o asertivo. Los dos primeros pueden tener dificultades en las interacciones sociales, mientras que los últimos serán aquellos que presentan una comunicación efectiva. Las personas con estilo asertivo son aquellas que pueden comunicarse de una forma clara, directa, respetuosa y empática. A su vez, son capaces de manejar sus estados internos y responden adecuadamente a diferentes situaciones sociales. Los encuentros 6 y 7 del PIPs-A buscarán identificar los componentes y las características de la buena comunicación de los adolescentes, para así favorecer las relaciones interpersonales.

Por último, se encuentra el eje denominado desarrollo y afianzamiento de una autonomía responsable. Aquí se pone el foco en el proceso de afianzamiento de la identidad que se da en la adolescencia. Se considera que esta etapa es una transición desde la dependencia, diferenciación progresiva de los modelos parentales, a la autonomía, donde se elabora un guión personal que contiene los modos propios de pensar, sentir y actuar. Es clave lograr una autonomía responsable porque de ello dependerá la posibilidad hacerse cargo de hacerse cargo de sus actos y de la toma de decisiones adaptativas. Esto no es posible si no cuentan con la confianza en su autoeficacia personal. El sentido de autoeficacia les permitirá a los adolescentes evaluar las mejores alternativas entre aquello que desean, es decir, el mundo ideal, y aquello que efectivamente pueden lograr, es decir, el mundo posible. Entonces, los encuentros 8 y 9 estarán orientados a favorecer la autonomía responsable de los adolescentes ya que esto influirá significativamente en el afrontamiento, la vida emocional, la capacidad de aprendizaje y el modo de relacionarse con los demás.

Aquellos que deseen utilizar el PIPs-A, se encontrarán con la obra dividida en dos partes. La primera contiene una guía teórica sobre la adolescencia, un glosario de las definiciones de los principales conceptos que se abordan y una guía para los coordinadores con las pautas para aplicar el programa. La segunda parte es el cuadernillo de contenidos y actividades, es el material concreto que se necesita para aplicar el PIPs-A. Es a color e ilustrado y de fácil lectura. El primer encuentro está diseñado para presentar el programa, los 8 encuentros siguientes contienen actividades para desarrollar cada uno de los ejes guía, que son los explicados previamente, y el último encuentro está destinado a hacer un cierre del taller e integrar los contenidos.

El programa está diseñado para ser aplicado con una modalidad de taller grupal (6 a 10 integrantes), debe contar con dos coordinadores, que pueden tener diferentes perfiles profesionales, y está pautado en 10 encuentros semanales de 2 horas de duración cada uno. En cada encuentro hay una agenda de trabajo determinada, pero todos siguen un mismo esquema general que incluye cuatro componentes: psicoeducación; reflexión grupal; tareas interencuentro; guías de automonitoreo.

Por último, es importante remarcar que los autores llegaron a desarrollar este programa tan

completo, con pautas bien específicas y fáciles de ser aplicadas, luego de un trabajo exhaustivo y completo de investigación. Una vez revisada la bibliografía sobre la etapa de la adolescencia y, más en concreto, los programas de intervención existentes, se inició una primera etapa del trabajo donde se realizó un relevamiento de las experiencias de aproximadamente 800 adolescentes para conocer cómo distintos modos de afrontamiento se relacionaban con el bienestar psicológico auto-percibido. Analizando esta información se diseñó el programa y se aplicó desde 2009 ininterrumpidamente. A lo largo de los años se trabajó para evaluar su aplicabilidad y se fueron realizando los ajustes necesarios para la versión definitiva del programa. Al ser un programa de intervención orientado a promover el desarrollo saludable de jóvenes, se hace particularmente necesaria la evaluación de le efectividad de su uso. Así, se realizó una evaluación sistemática del proceso a fin de contar con datos empíricos que aporten evidencia sobre los resultados y el impacto en la vida de los adolescentes. Para esto se incluyeron 104 adolescentes, 62 formaron parte de los grupos de intervención y resto fueron asignados a grupos control. Se estableció un análisis intergrupos e intragrupos incluyendo estadística descriptiva e inferencial. Los resultados muestran que luego de la aplicación del PIPs-A hay un aumento significativo en las estrategias de afrontamiento adaptativas y disminución de las desadaptativas; los adolescentes presentan más atención y comprensión de sus estados emocionales; hay disminución en las dificultades de asertividad; y finalmente, los adolescentes informaron mejores competencias y más confianza en sus habilidades personales para afrontar situaciones estresantes. Es decir, que el objetivo del programa, promover el desarrollo saludable de adolescentes, se cumple satisfactoriamente.

A modo de conclusión, el PIPs-A es una intervención concreta que puede ser utilizada para potenciar los factores protectores de los adolescentes, orientado a promover el desarrollo saludable. Puede ser de especial interés para aquellos profesionales que se desempeñen en el ámbito educativo o comunitario. Es de fácil aplicación y contiene una guía que explica de manera muy sencilla el paso a paso de su aplicación. Y, por último, pero no menos importante, cuenta con estudios empíricos que aportan evidencia significativa sobre su efectividad. Así, puede decirse que es una herramienta de suma utilidad para dar respuesta a una necesidad social actual como lo es el promover el desarrollo saludable de los adolescentes argentinos.

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMAS PARA EL ENVÍO Y CRITERIOS DE ACEPTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los artículos presentados deberán ser inéditos y no encontrarse en proceso de evaluación en otra revista.

2. Formato:
   Debe ajustarse a la normativa APA (American Psychological Association 2010). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. México: Manual Moderno.
   Esto incluye: Papel: tamaño A4 (210 x 297 mm) con una extensión no superior a 35 páginas (incluidas las referencias, figuras y tablas) a doble espacio, impreso por una sola cara con márgenes de 2,5 cm y numeración en la parte superior derecha con la correspondiente cornisa. Tipografía: No se deberán justificar los márgenes ni cortar palabras. Se requerirá el tipo de letra denominado Courier New en tamaño número 12. Referencias y notas: las notas deben ser las menos posibles e ir a pie de página, las referencias (no bibliografía), en formato APA, irán al final de trabajo.
   A fin de facilitar la evaluación a ciegas, se solicita el envío de por separado de la portada (con el título del trabajo, el nombre completo del/los autor/es, su afiliación institucional –no más de 2 instituciones-, dirección de correo, teléfono y dirección electrónica) y el cuerpo de artículo (sin datos del autor).

3. Los trabajos podrán presentarse en idioma inglés o castellano y deben incluir un resumen que no exceda las 250 palabras si es un trabajo experimental y 120 si es teórico. Independientemente del idioma elegido para el escrito, deben incluirse las palabras clave en español e inglés.

4. Envío y recepción de las propuestas los trabajos podrán ser enviados vía electrónica: dos archivos (en formato .doc), uno con la portada y otro con el cuerpo del artículo a: revistapsicologia@uca.edu.ar

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

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

5. Publicación y derechos de autor:
El autor principal recibirá un ejemplar de la revista en la que se edita el trabajo. En caso de haber más de un autor al resto no se les enviará el ejemplar.
Al aceptar un trabajo para su publicación los derechos de impresión y de reproducción pertenecen a esta Revista, que no rechazará pedidos de los autores para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones.
Los trabajos deben ajustarse a los criterios generales de ética tanto se trate en la experimentación de laboratorio y/o de campo, como de sus contenidos e implicaciones en el campo de la deontología. La Revista no acepta responsabilidad alguna sobre el contenido de los trabajos publicados, opiniones o proposiciones expresadas por los autores.

Criterios de evaluación

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

Tipos de artículos aceptados por la Revista:
- Artículos empíricos o teóricos (estructurados según normas APA).
- Reseñas o recensiones bibliográficas.

Estructura para las reseñas o recensiones bibliográficas:

Portadilla:

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

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

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMS OF PUBLICATION AND SUBMISSION OF ORIGINAL DOCUMENTS

1. Articles entered for the magazine must be original and unpublished, and must not be under consideration for publication by any other magazine.

2. The format of the article must comply with APA style (American Psychological Association (2002).
   Paper A4 size (210 x 297 mm). 35 page limit (including figures, tables and bibliography). Double space paragraph format. Printed on one side with 2,5 cm margins. Page number on the upper right corner of the page.
   Typography: Courier New size12. Margins must not be justified and words cannot be cut in half.
   References and footnotes: footnotes must be as few as possible. References which are not bibliography must comply with APA style and go at the end of the article.
   The cover (including title, the author/s full name/s, institutional affiliation, mail address, phone number and e-mail address) and the article (which must not include the author's information) must be sent separately for the peer evaluation.

3. Articles are accepted in english or Spanish. They must include an abstract of 120 words and key words included in the thesaurus both in English and in Spanish.

4. Article´s Submission and Reception.
   Articles can be submitted via e-mail: 2 (two) files (.doc. format). One of them should include the cover and the other the article e-mail address: revistapsicologia@uca.edu.ar

   The reception will be confirmed immediately. The evaluation outcome will be informed within 120 days after the reception of the article. The evaluation will include two parts. On the first stage the article's format is evaluated. On the second stage the article is subject a peer review. In the need of a disambiguation it is sent to a third peer. The Editorial Committee makes the final decisions. Articles can be declined, accepted or accepted with the need of modifications.

5. Publishing and Author´s Rights:
   One number of the magazine will be sent to the first author of the article. If the article were written/ had more than one author only the first author would receive the magazine.

When an article is accepted the magazine owns the copy rights and printing rights. The magazine will allow upon request the authors the permission to reproduce their contributions.
The articles must comply with deontological and ethical criteria. The magazine is not responsible for the contents, opinions and statements expressed by the authors in their articles.

Evaluation Criteria

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

The magazine accepts:
- Empirical or theoretical papers.
- Reviews.

Review´s structure:

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

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