

# PRAXIS

Revista de Psicología

Año 13 N° 20 II Semestre 2011



Facultad de Psicología  
Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

# PRAXIS

Revista de Psicología  
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES  
Año 13, No. 20, 2011

Praxis es una publicación editada por la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales  
Vergara 275, Santiago, Chile. Email: revista.praxis@mail.udp.cl; sitio web: www.praxis.udp.cl

Los artículos y reseñas publicados en Revista Praxis están indizados en: *Red de editores de Revistas de Psicología Iberoamérica; Asociación Chilena de Revistas Científicas de Psicología*

© 2011 Universidad Diego Portales  
Todos los Derechos Reservados.  
Registro de Propiedad Intelectual No. 110.043  
ISSN 0717-473-X

## **Representante Legal**

CARLOS PEÑA GONZÁLEZ

## **Directora Revista**

ADRIANA KAULINO

## **Editor Académico**

CRISTIÁN SANTIBÁÑEZ YÁÑEZ

## **Comité Consultivo**

ELVIRA ARNAUX, Facultad de Humanidades, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina  
ANTONIA LARRAÍN, Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile  
LENY SATO, Departamento de Psicología Social y del Trabajo, Universidad de Sao Paulo, Brasil  
JAAN VALSINER, Departamento de Psicología, Universidad Clark Worcester, Massachusetts, Estados Unidos  
FÉLIX VÁZQUEZ, Departamento de Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona, España

## **Comité Científico**

LILIAN BERMEJO-LUQUE, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, España  
PAULINA CHÁVEZ, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile  
DIEGO COSMELLI, Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile  
RODRIGO DE LA FABIÁN, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile  
JORGE LEIVA, Facultad de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, Chile  
EDUARDO LLANOS, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile  
DANILO MARTUCCCELLI, Faculté des Sciences humaines et sociales, Universidad Paris Descartes–Sorbonne, Francia  
CLAUDIA MUÑOZ, Departamento de Filosofía, Universidad de Concepción, Concepción, Chile  
XIMENA OLIVOS, Departamento de Psicología, Universidad de Talca, Talca, Chile  
LEILA DE LA PLATA CURY TARDIVO, Departamento de Psicología Clínica, Universidad de Sao Paulo, Brasil  
HERNÁN PULIDO MARTÍNEZ, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá, Colombia  
ANTONIO STECHER, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile  
ANA VERGARA, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

## **Diseño Revista**

OSCAR LERMANDA

## **Correspondencia, suscripción y ventas**

REVISTA PRAXIS  
Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Vergara 275, Santiago, Chile  
E-mail: revista.praxis@mail.udp.cl - Secretaria: margarita.bravo@udp.cl  
Fono: 56-2-6762501 - Fax: 56-2-6762502

© 1999 Universidad Diego Portales. Todos los derechos reservados.

Ninguna parte o sección de esta publicación puede ser reproducida, copiada o transmitida a través de ningún medio, mecánico o electrónico, incluyendo el fotocopiado u otro sistema de almacenamiento de información, sin la autorización escrita de la Directora de la revista.

ISSN 0717-473-X

# PRAXIS

Revista de Psicología

---



Facultad de Psicología  
Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile



# PRAXIS

Revista de Psicología Año 13, N° 20 II Semestre 2011

---

## CONTENIDO / CONTENTS

- 7 **Editorial / Editorial**  
CRISTIÁN SANTIBÁÑEZ, Universidad Diego Portales, Chile

## ARTÍCULOS

- 9 **Responsibility and responsiveness**  
Responsabilidad y sensibilización  
TRUDY GOVIER, University of Lethbridge, Lethbridge, Canada  
WILHELM VERWOERD, Conflict Resolution and Reconciliation Studies,  
Trinity College, Dublin
- 29 **Componentes de una “genuina autovaloración”. Su relación con indicadores de depresión en adolescentes argentinos**  
Components of a “genuine auto-valuation”: Its relation to depression indicators in Argentinean adolescents  
MARÍA EUGENIA IANNIZZOTTO, CONICET, Mendoza, Argentina  
ELIZABETH DA DALY, CONICET, Mendoza, Argentina
- 41 **Adicción a sustancias químicas: ¿enfermedad primaria o síntoma psicoanalítico?**  
Addiction to chemical substances: primary disease or psychoanalytic symptom?  
CRISTIÁN LÓPEZ ACOSTA, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
- 61 **Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades**  
Degrees of argumentative complexity in humanities college students' essays  
ESTHER LÓPEZ, CONICET, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina  
CONSTANZA PADILLA, CONICET, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina

- 91 **Children's Arguments and some major informal fallacies: An informal logical approach to persuasion dialogues**  
Argumentos en niños y algunas falacias informales: Un acercamiento lógico informal a los diálogos persuasivos  
MARÍA ELENA MOLINA, ANPCYT, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
- 109 **Voice and Psychotherapy: Introduction to a line of research on mutual regulation in psychotherapeutic dialog**  
Voz y Psicoterapia: Introducción a una línea de investigación sobre la regulación mutua en el diálogo psicoterapéutico  
ALEMKA TOMICIC, Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile  
CLAUDIO MARTÍNEZ GUZMÁN, Unidad de Psicoterapia Dinámica, Instituto Psiquiátrico "José Horwitz Barak", Santiago, Chile
- 143 **Instrucciones para los autores y cesión de derechos**

## EDITORIAL

### EDITORIAL

**E**N ESTE SEGUNDO NÚMERO de 2011, correspondiente al año 13, No. 20, PRAXIS. REVISTA DE PSICOLOGÍA profundiza en algunas líneas de investigación vinculadas a la descripción de competencias y actitudes críticas de estudiantes de enseñanza superior, al mismo tiempo que aporta en algunas áreas fundamentales de la psicología, como son la terapia, el fenómeno de la adicción, el problema de la depresión en adolescentes, y las nociones de responsabilidad y sensibilización en el marco de la conflictividad social violenta.

Como en otros de sus volúmenes, PRAXIS ha convocado en este conjunto de textos, investigadores de distintas realidades académicas y profesionales, fusionando el trabajo teórico, la medición empírica y la exposición de resultados de investigaciones específicas.

Un hecho a resaltar en este volumen, es que los artículos reunidos muestran discusiones actualizadas en torno a temas sensibles y que requieren tratamiento constante. La bibliografía utilizada por los autores así lo atestigua.

PRAXIS reitera su invitación abierta a profesionales e investigadores del área de la psicología, y de todas aquellas disciplinas afines, para que participen enviando sus trabajos, contribuyendo de este modo a la ampliación de nuestra comprensión crítica de los fenómenos psicológicos y psicosociales.

CRISTIÁN SANTIBÁÑEZ YÁÑEZ

Santiago, Diciembre de 2011





## RESPONSIBILITY AND RESPONSIVENESS

### RESPONSABILIDAD Y SENSIBILIZACIÓN

**TRUDY GOVIER**

Department of Philosophy, University of Lethbridge, Lethbridge, Canada. trudy.govier@uleth.ca

**WILHELM VERWOERD**

Conflict Resolution and Reconciliation Studies, Trinity College, Dublin.  
Wilhelm.verwoerd@gmail.com

**Recibido:** 16-07-2011. **Aceptado:** 23-11-2011.

**Abstract:** In contexts where the reconciliation of previously contending parties is a goal, the terms 'victims' and 'perpetrators' can be polarizing and counter-productive. There is a need for a more nuanced framework that goes beyond primary levels of involvement. For 'victims,' this point is well recognized. Secondly involved are family members and other close affiliates of the harmed person, while the tertiary level is that of community members harmed individually or collectively. For 'perpetrators,' the extension of involvement from primary to secondary and tertiary levels is less often discussed. An analogous framework of primary, secondary and tertiary participation or "perpetrators" is developed, based on degrees of causal and moral responsibility for actions committed in a violent political conflict. The additional roles of bystanders and beneficiaries are also clarified. The framework furthermore extends the meaning of responsibility beyond causal responsibility to include a counterpart account of forward-looking ability to respond or 'response-ability.' The article concludes with responses to a series of possible objections to this more complex framework regarding responsibility.

**Keywords:** Responsibility, perpetrators, bystanders, beneficiaries.

**Resumen:** En contextos en los que la reconciliación es una meta entre partes que estaban previamente en contienda, los términos 'víctimas' y 'victimarios' pueden ser polarizantes y contra-intuitivos. Por esta razón, existe la necesidad de un marco más adecuado que vaya más allá de los niveles primarios de vínculo entre partes en conflicto. Para las 'víctimas' este es un hecho conocido. Cabe recordar que en el vínculo de segundo orden se encuentran miembros de la familia u otros cercanos a la persona dañada, mientras que un tercer nivel está compuesto por los miembros de la comunidad dañados individual o colectivamente por el conflicto. En torno a la idea de 'victimarios',

la extensión del vínculo desde un nivel primario a uno secundario y luego terciario se discute menos en la literatura. Aquí se desarrolla un marco análogo para nivel de participación primaria, secundaria y terciaria de 'victimarios', basado en grados de responsabilidad causal y moral respecto de acciones cometidas en un conflicto político violento. Los roles adicionales de observadores y beneficiarios también son clarificados en este marco. Este trabajo además extiende el significado de responsabilidad más allá de lo causal para incluir la perspectiva de la contraparte en tanto 'habilidad de respuesta'. Este artículo concluye con una respuesta a una serie de objeciones posibles a este marco más complejo en relación con la responsabilidad.

**Palabras clave:** Responsabilidad, victimarios, observadores, beneficiarios.

## 1. Introduction

**I**N CONTEXTS WHERE the reconciliation of previously contending parties is a goal, the terms 'victims' and 'perpetrators' can be polarizing and counter-productive. A nuanced understanding of responsibility for acts undertaken in a political conflict can help to avoid simplistic labelling and scapegoating. Although we may think initially in terms simply of 'victims' and 'perpetrators' in these conflicts, a more complex framework acknowledges the roles of further persons involved at secondary and tertiary levels. For 'victims,' this point is well recognized: secondarily involved are family members and other close affiliates of the harmed person, while the tertiary level is that of community members harmed individually or collectively.

For 'perpetrators,' the extension of involvement from primary to secondary and tertiary levels is less often discussed. However, an analogous framework can be developed, based on degrees of causal and moral responsibility for actions committed in a violent political conflict. Our sense of responsibility can be extended further by moving beyond causal responsibility to a counterpart account of forward-looking ability to respond or 'response-ability.'

## 2. Persons Harmed in Political Contexts

Persons harmed are normally referred to as victims, on the presumption that they have not brought about harm to themselves and are suffering from it. When we think of victims, we tend to think first of those killed, maimed, tortured or injured in a violent conflict. In apartheid South Africa, for instance, a victim might be a black community leader arrested for helping to organize a community demonstration and tortured in jail. Many such

persons were, in fact, killed in jail and never seen again by their family members. Steve Biko was one such person; he experienced beating and torture by the apartheid police and was ultimately killed. Clearly Biko was a primary victim in the struggle against apartheid.

It would be a mistake, however, to think that the harm done in a violent act stops with primary victims. For example, a primary victim (V1) might be the breadwinner and sole source of support for children, a wife, and aging parents. In addition to their grief and sorrow, these family members are harmed economically and socially by the death of their loved one. Many never recover. Steve Biko left a wife and children, as have many others primary victims. Those directly harmed nearly always have relatives and close friends who are greatly affected by the harm done to them. These relatives and friends can be called secondary victims (V2), or persons secondarily harmed by acts in the violent conflict. The harm done to the primary victim significantly affects them through their relationships to him or her.

Nor is that the end of the story. Harm does not end with the circle of family and close friends. Communities are significantly harmed too. With such a person as Steve Biko, the talents and energies of such a leader were not easily replaceable if, indeed, they were replaceable at all. There was a loss to black Africans in South Africa. As individuals and collectively black South Africans were adversely affected by Biko's death – and by those of other leaders and activists. Thus in such cases there is a category of tertiary victims (V3), the social group or broader community that has suffered a loss. Community harm may begin with a sense of vulnerability and fear, when individuals within the community are victimized. If, for example, an activist is beaten and killed because he is an activist, other activists will fear similar consequences.

Fear may spread through ethnicity. For example, if a merchant is attacked because he is Asian and thus conspicuous in an African community, other Asians in the community will likely to feel apprehensive and insecure because of the attack on him. The reasoning used is straightforward enough: 'this person was attacked because he is Asian; I am Asian; thus I might be attacked too.' Clearly, there is emotional damage in such a case and limitations on movement, wellbeing, economic activities, and opportunities are likely to result.

In an analogous way, it is sometimes said that all women are in an extended sense victims of rape. That is, the harmful effects of rape on women extend beyond the primary category of women who have themselves been raped or immediately threatened by it, and further beyond the category of family and friends of those primary victims. The crime of rape is fearful to

any woman, and many women are carefully instructed to limit their movements and activities so as to avoid it. They may restrict themselves severely – avoiding for instance, any walk alone after dark. A woman assaulted is the “primary victim” of a rape; her family and close friends are “secondary victims”. But her entire community and, in fact, the class of women in general are “tertiary victims” of her rape and other rapes. These attacks provide immediate and fearful evidence of the vulnerability of women and give credence to their fears and the felt need to limit their activities in ways that severely restrict their freedom.

The Australian government’s 1997 report *Bringing Them Home* provides many vivid and tragic illustrations of these levels of victimhood. When an aboriginal or mixed-race child was forcibly removed from parents, as was a common practice for much of the twentieth century in Australia, that child was the primary, or direct victim of the removal. Consequences included emotional trauma, cultural denigration and, in many cases, physical and sexual abuse of the child. Obviously in these cases the parents from whom the child was taken were also victims, as were other relatives. And the entire Aboriginal community was a victim too. *Bringing Them Home* stated the point this way: “When a child was forcibly removed that child’s entire community lost, often permanently, its chance to perpetuate itself in that child. The Inquiry has concluded that this was a primary objective of forcible removals and is the reason why they amount to genocide.”<sup>1</sup>

The report cites international legal principles of reparation, compiled by the international legal scholar Van Boven. Those principles state that persons affected by severe human rights violations or by violations of international humanitarian law are entitled to reparation: “Reparation may be claimed individually and where appropriate collectively by the direct victims, the immediate family, dependent, or other persons or groups of persons connected with the direct victims.”<sup>2</sup>

When we think of the damage resulting from severe political conflict, we tend to think first of the primary victims, those who are immediately and directly harmed. Harm is often very serious in this first circle, but it does not remain there. To be sure, primary victims are harmed; many die and many who survive never recover from physical or emotional damage that result from the attack. Harm broadens out from a single act to have important, often lasting effects on others who are affiliated through family,

<sup>1</sup> *Bringing Them Home*, accessed through the Internet, February 26, 2004.

<sup>2</sup> *Bringing Them Home*, accessed through the Internet, February 26, 2004, appendix on the Van Boven principles.

friendship, group or community membership. It extends to family, friends, and the broader community.<sup>3</sup>

### **3. Political Wrongs: The Causal Context**

At least three levels of participation in political conflict can be distinguished.<sup>4</sup>

The primary agents of violence, called here P1's, are those persons who engage in intense combat 'on the ground' or who are intimately involved with such acts in a leadership role. Acts such as killing, maiming, and abducting are characteristic deeds carried out in the course of a political conflict in which physical force is being used. A primary agent might intimidate community members into complying with political orders; manufacture and deliver a bomb; plant an explosive in a garbage can; assault or abduct someone; burn a bus, and so on and so forth. In most contexts, such acts are committed intentionally and voluntarily. Another primary agent might plan, organize, and order such acts, finance them, or recruit persons to perform them; clearly these actions are characteristically deliberate and uncoerced.

Primary agents as thus explained are the persons we tend to think of when we use the term 'perpetrator.' From a legal perspective, it is usually these persons who are charged and convicted for acts committed in a political struggle. Persons who are found to have knowingly and intentionally committed such acts may serve long jail terms. In the Northern Ireland situation, for example, politically motivated ex-prisoners on both the Republican and Loyalist sides were participants in a conflict at this level. We refer to them here as P1's.

Secondary perpetrators in a violent conflict, called here P2's, are those who support P1's in a fairly immediate context of their actions. They may, for example, provide food and shelter or such means as explosive materials, ammunition, get-away cars, and other resources. Through writing and speeches, they may provide ideological or religious resources. They may

<sup>3</sup> This is not always the case. For example, a child might be attacked and slightly wounded and not disturbed too much, since she did not really understand what was happening while at the same time her mother, who was not directly attacked and was thus a secondary victim, was extremely disturbed and remained fearful for months after the event. Primary, secondary and tertiary victimhood are discussed in Govier and Verwoerd (2002). The notions are applied to the September 11 attacks on the United States in Govier (2002). See also Govier (2006).

<sup>4</sup> The suggestion that as well as primary, secondary, and tertiary victims, there might be primary, secondary, and tertiary perpetrators was initially put to us by Karl Tomm, Faculty of Medicine, University of Calgary. Our development of this framework also greatly benefitted from discussions with Alistair Little (see also Little and Scott, 2009).

provide administrative resources such as a network soliciting donations to support primary activities, computer resources, credit cards, or false passports. Presuming that such supportive acts are knowing and intentional, it is clear that the causal support given by the agents establishes a moral responsibility as well. In legal language, such persons may be said to “aid and abet” primary participants.

It is crucial here to understand that group culture supports and makes possible the context in which violent acts are undertaken within a political struggle. Many people who are not primary or secondary participants in a political conflict contribute to the antagonistic cultural patterns underlying it.<sup>5</sup> Tertiary participants, called here P3's, may be called tertiary perpetrators. They are less immediately involved with carrying out and supporting particular actions. However their contributions are no less deliberate and no less essential from a causal point of view.<sup>6</sup> The support of many persons in a broader politically committed community makes actions on the ground possible – even though these persons do not themselves directly commit such actions or aid and abet them in a close way. Tertiary perpetrators support their side in the conflict and are complicit with its conduct in many ways – by participating in antagonistic discourse, making financial contributions, supporting educational and religious programs of a sectarian or divisive nature, privately cheering deaths on ‘the other side,’ or simply being silent when hatred and violence are advocated and undertaken within their community or group. They maintain customs, discourse, and practices that support the antagonistic divisions underlying the violent conflict.

Many people at higher and lower ranks of organizational and social hierarchies share the causal responsibility for the acts of violence committed in an intense political conflict. Those acts do not result solely from the undertakings of intentional actions of leaders and agents at the primary level. In virtue of their causal role and their intentional, uncoerced support, tertiary agents share moral responsibility for the acts of primary and secondary agents in a political conflict.

In discussions of causal and moral responsibility for acts committed during violent political struggles, there has been discussion of two categories of persons apart from primary perpetrators. These two categories are *bystanders*

<sup>5</sup> A similar analysis of shared responsibility is given in Liechty and Clegg (2001).

<sup>6</sup> By ‘acts of violence’ in this essay, we mean acts of physical violence such as the assault, physical torture, battery, wounding, killing of persons; we also include severe cases of property violence such as the destruction of homes, buildings, bridges, and roads. We do not include minor acts of property violence such as writing graffiti on fences. Nor do we, in this account, consider psychological, structural, or verbal violence.

and *beneficiaries*. Neither category overlaps exactly with the categories of participation we have defined here.

The negative significance of some *bystander* roles is vividly illustrated by one of Giotto's paintings in the Arena Chapel, in Padua, Italy. There, in the centre of a series of paintings depicting vices such as anger, envy, and pride, one finds Giotto's portrait of how injustice looks to victims. The face of Injustice has a cold male profile of a ruler that looks to the right. Around him is a gate in ruin. The trees surrounding him are rooted in soil where there is a theft, a rape and a murder. The scene is watched by two soldiers. They do nothing. Neither does the ruler (Shklar, 1992: 46-47). The soldiers could have intervened but do not and thus may be accused of supporting the injustice, by their failure to act.

The political philosopher Judith Shklar drew on this disturbing image to develop the notion of "passive injustice." According to Shklar, *passive injustice* means that unjust persons are not only those committing unjust acts, but also persons who "shut their eyes to the injustice that prevails in their midst", those who ignore the claims of victims of injustice, and those who are "morally deaf and dissociated." On this account, "when we do not report crimes... when we tolerate political corruption, and when we silently accept laws that we regard as unjust, unwise or cruel", we are involved in passive injustice (Shklar, 1992: 48-49). Shklar assumes that those who stand by and do not act could have done something to change the injustices. Insofar as they do not, such persons are bystanders in a morally negative sense.

Shklar's reflections on the passive injustice of some persons who fail to intervene so as to prevent unjust acts bring to the fore a strongly negative sense of bystanderhood. Giotto's painting reminds us that rulers and soldiers may become bystanders. Many persons in the context of a conflict can be described as bystanders in this negative sense, if they *have the potential to make a difference to suffering but choose to close their moral eyes and ears* – in other words, if they choose to be indifferent.

While this strongly negative sense of being a bystander applies to some persons in contexts of conflict, one also needs to recognize that there is a more neutral sense in which a person can be a bystander.<sup>7</sup> Some persons are

<sup>7</sup> In ordinary language, the word "bystander" seems to have a neutral meaning. In a context such as a car accident, for example, persons on the street would normally be described as bystanders. If you are a bystander in the sense that you are standing there when car A hits car B, there is no implication of guilt, complicity, or failure to aid. If, by contrast, you were to witness a severe beating when driver A got out and attacked driver B, and you failed to intervene, though you were physically fit and able to do so with relatively little risk to yourself, or even to call the police, you would be a bystander in the negative sense of '*merely standing by*.' In this second



bystanders in the neutral sense: they do not take part in the conflict and have no obligation to do so. They are neither tertiary participants nor bystanders in any negative sense. Consider, as an example of a bystander who is neutral in this sense, the case of a Chinese person resident in Northern Ireland and not affiliated with any Protestant or Catholic party to the conflict. As an 'outsider' to the Troubles, his lack of involvement or even indifference would be far less significant than that of a normally able person who is an 'insider' who better understands the conflict. By not opposing what is done by 'his side' in the conflict, a Protestant or Catholic person in Northern Ireland can plausibly be argued to support it. Such comments need qualification by reference to context and circumstances, however. For example, if the 'insider' were to be frail, poor, and elderly and, by contrast, the Chinese resident were to be a wealthy businessman, one could contest the contrast being drawn here. One might, for example, argue that a prosperous businessman has a significant *capacity* to act so as to positively affect the conflict and that even if he arrived in Northern Ireland as a foreigner identified with neither side, once he is located in the community and benefitting from it, he has obligations to it. On these grounds, even though he is a bystander outside both the contending groups, one could maintain that he *should* try to respond to what is going on around him. What the obligations of various bystanders are is a question requiring further explanation. We can at least agree, though, that not all bystanders are bystanders in the negative sense explained by Shklar and just described here.

Nevertheless, it remains true that bystanders with the capacity to intervene constructively may be claimed to be culpable for their non-action, if they fail to act. That is not to say, however, that they have taken on any role as participants. By definition, whether culpable or not, bystanders are not tertiary participants; they are not tertiary perpetrators. In a logical sense, the roles of 'bystander' and 'tertiary participant' are distinct in the strong sense that these roles are mutually exclusive.<sup>8</sup>

The role of tertiary perpetrator, P3, is defined with reference to the *causal context* of actions and, through their intentional and voluntarily assumed

---

case, you would bear some guilt for your failure to act. In discussions of political complicity and attendant responsibility (as, for instance, in post-apartheid discussion in South Africa) the negative sense of "bystander" is often assumed as a basis for discussion.

<sup>8</sup> If one were to assume that *failure to act* amounts to *support*, one could then argue that all those who are bystanders in the negative sense should be counted as tertiary participants and (in this sense) should not be regarded as bystanders at all. One might indeed argue for that assumption; however, we do not do that here.



causal roles, the *moral responsibility* people share for the actions that they undertake or do not undertake. The role of *beneficiary* is differently defined, in terms of the benefits that may flow from actions. There is a difference in time frame so far as roles of participants and beneficiaries are concerned. Clearly, the causes of an action precede it, whereas its benefits accrue after it. This temporal difference makes it clear that the roles of *beneficiary* and *tertiary participant* are not identical.

Clearly, the role ‘*beneficiary*’ needs to be distinguished from that of ‘*participant*’. This distinction holds even in contexts where some participants live into the aftermath and became beneficiaries of their own actions. Such people can be said to occupy several roles: when the wrongs were committed they were participants and in their aftermath, they are beneficiaries.<sup>9</sup> Many persons living today in such countries as Canada, the United States, and Australia may be said to be *beneficiaries* of the fact that white settlers took land from indigenous peoples in the nineteenth century. Those who shared responsibility for the actions and processes of colonization were participating agents at the primary, secondary and tertiary levels. It is they, people of the nineteenth century, who share bear causal and moral responsibility for the injustices of the settlement process. Obviously, present-day people did not causally participate in any take-over of the lands of indigenous peoples, although we are beneficiaries of it. If we consider the responsibilities of present-day people who are beneficiaries of past wrongs, what is at issue is not our participation (causally) in the commission of those wrongs, but rather our responses and moral responsibilities in their aftermath. To explore this matter further, it is useful to consider the notion of response-ability.

#### 4. Responsibility and the Ability to Respond

Anthony Duff distinguishes prospective and retrospective responsibility, saying that prospective responsibilities concerns matters that are ‘up to us’ to attend to, due to *roles* we have assumed in life, whereas retrospective responsibility is our moral or legal accountability for what we have done or failed to do.<sup>10</sup> ‘Response-ability’ is a forward looking, or *prospective* type of

<sup>9</sup> It is often assumed that the role of beneficiary carries with it special obligations to moral repair, even though beneficiaries as such bear no moral responsibility for having committed the wrongs. This assumption, and its implications, need to be explored. However, we cannot pursue that topic here. The point here is that the role of beneficiary differs from that of participant.

<sup>10</sup> In the case of response-ability, as considered here, one voluntarily assumes the role from which responsibilities would flow.

responsibility that needs to be distinguished from moral responsibility based on intended causal contribution, which is backward-looking, or *retrospective*.

Considering examples from outside the political domain may help to clarify the contrast between prospective and retrospective responsibility. Suppose Fred tells Jim to shoot Michael, and Jim does it. Then Fred and Jim have killed Michael. Their intentional actions have caused Michael's death, and they share causal (retrospective, or backward-looking) moral responsibility for killing him. They are the ones who did it, the perpetrators of this act. As such their moral responsibility is clear. In the aftermath of Michael's death, we can also inquire about any obligations to respond to the situation in which he is dead. At this point, we are looking to what can be done to improve a situation, and associated with moral repair. We are inquiring into forward-looking responsibility. Suppose, for example, that Michael is survived by four dependent children. We can ask who will take care of these children. Who will assume the role of their guardian and care-taker? This question is a forward-looking one which concerns prospective responsibility. It is a question distinct from questions about of causal and moral responsibility for the killing.<sup>11</sup>

Suppose that Jim's mother, Elizabeth, were to take on this role, care-taker for Michael's children. She might choose to do this due to her familial affiliation with Jim and a sense of affiliation with him and his moral responsibility for bringing tragedy to these children. Unless Elizabeth encouraged the killing (and we are assuming this was not the case), she is not morally responsible for Michael's death. If she assumes the role of care-taker for Michael's children, she has taken on a role which gives her responsibilities in the prospective sense.

To consider another possibility, suppose that Susan, Michael's first wife and not the mother of his children, were to inherit Michael's money. In such a case, Susan would thus become a kind of *beneficiary* of the murder. She would be an inadvertent beneficiary. Now Susan might voluntarily take on the responsibility for Michael's children in the belief that her status as beneficiary of the murder gave her a powerful reason to do that. She would then accept and acquire prospective responsibilities, which is not to say that she would bear any retrospective responsibility for the murder.

<sup>11</sup> The fact that backward-looking responsibility is central in legal contexts is understandable but may be unhelpful for our understanding of reconciliation processes, in which there is a need to look forward and accept opportunities, based on one's ability to respond and engage in processes of moral repair.

We can highlight the distinction between retrospective moral responsibility and prospective responsibility by thinking of ‘response-ability’ (ability to respond) in cases where people may take on roles giving them responsibilities. Clearly, much work in the area of reconstruction and reconciliation will fall into this category. Tasks of peacebuilding, reparation, and reconciliation come *after* violence and oppression, not before it, so notions of forward-looking responsibility are highly relevant in this context of aftermath. This content, in which one may *accept responsibility*, should be distinguished, logically and temporally, from the contexts in which people are causally and morally responsible for *committing* acts of violence. (That is not, of course, to deny that what people believe to be obligations and appropriate roles may be connected to their moral and causal participation in wrongs committed during the conflict.)

In many cases, a P1 participant is in an especially good position to initiate gestures of moral repair. Acknowledgement, apology, and restitution from this person are likely to have a special, and intense, symbolic meaning for persons harmed. Thus primary perpetrators could be in the first rank of those responding in the aftermath – assuming that they have a capacity to do so. If they do accept this kind of response-ability, such perpetrators can play a valuable role outside that of perpetration; they can play a responding role. They may often fail to do so; they may be unwilling (still believing that what they did was justified) or unable (due to being in prison or injured or dead).

An example illustrating both the potential and the difficulties of response by a P1 is that of Brian Mitchell, in South Africa. In the 1980’s Mitchell was the Station Commander of the Hanover Police Station, near Pietermaritzburg – an area characterised by intense conflict between state security forces and supporters of the African National Congress. In December, 1988, at his orders, eleven people were killed in what later came to be known as ‘the Trust Feed Massacre.’ In 1992, Brian Mitchell was charged and sentenced to ‘death 11 times over.’ That sentence was later commuted to one of life imprisonment. In 1997, Mitchell was given amnesty by South Africa’s Truth and Reconciliation Commission. During his amnesty hearing, Mitchell expressed remorse, asked the Trust Feed Community to forgive him, and pledged to help to reconstruct “the community he had polarised and harmed through his clandestine operations.” Thabane Nyoka, a community leader whose own mother was killed in the massacre, said “I have forgiven him and accepted it. I wanted to hear him apologise and ask the community for forgiveness.” This forgiveness, Mitchell said, “opened up the doors for me to enter the community.” Mitchell was a perpetrator and, in the aftermath of the struggle over apartheid, became a responder. He arranged meetings

with community representatives who said they were willing to work with him and establish a relationship characterized by good will and forgiveness. Despite this promising beginning, five years later there were few results. Mitchell's efforts had been hampered by employment difficulties and inadequate financial resources. Some years later, however, these efforts continued and were taken seriously by the community.<sup>12</sup>

In some contexts, family members or other affiliated persons assume responsibility for moral repair in the aftermath of acts committed by other people. In assuming such roles, they need not have played any role as participants - as in the imagined cases of Elizabeth and Susan. One real example of this type is David Kaczynski, who is the brother of Ted Kaczynski, the so-called American Unabomber.<sup>13</sup> Ted, the 'Unabomber,' had written anti-technological and anti-modernist tracts threatening harm to computer companies and their employees. David Kaczynski alerted the police when he spotted content very similar to ideas that he had heard Ted express. Ted Kaczynski was arrested, charged, and convicted. At this point David Kaczynski was response-able and accepted responsibility for initiating processes of moral repair; he apologized to surviving victims of his brother's acts and undertook to build relationships with them.

Many people feel a need to respond constructively in the aftermath of acts that they did not themselves commit but with which they take themselves to be closely associated or affiliated. They may identify with agents of harm as family members, members of the same collectivity, or for some other reason. Responding, and being response-able in this forward-looking sense, connected to moral repair, is logically distinct from being responsible in the backward-looking sense of having committed the harmful acts, or having assisted in committing them. As brother of Ted, David did not manufacture or purchase explosives, support Ted's hateful invective or causally contribute to his violent anti-technological campaign in any way; he did not share moral responsibility for committing the wrongs of the Unabomber. David shared Ted's family background and surname, felt an affiliation and response-ability in the context of Ted's acts based in part on his relationship to Ted, saw an opportunity to respond, and did that. He voluntarily took on a commitment to do what he could to apologize to victims and establish positive relationships with them. While the Unabomber's acts could not be undone or annulled, and in many cases, physical injuries to victims left

<sup>12</sup> This case is described in du Toit (2003: 36–42).

<sup>13</sup> This case is discussed in more detail in Govier (2002).

them permanently damaged, David Kaczynski believed that it was nevertheless possible for him to do something constructive in the aftermath. He acted on this conviction.<sup>14</sup> In all likelihood, the fact of his surname gave his interventions a special symbolic significance.

Such persons as David Kaczynski are responding in the aftermath of a harmful act, based on their close affiliation with its agents. They identify with the participants, or with the act itself, due to an actual or perceived affiliation. This affiliation may be close, as in the case of a family member sharing the same name -- or it may be less intimate. Affiliation with an agent of harm need not be based on a sense of having been a beneficiary, as this case illustrates. David did not benefit from Ted's crimes.

Some persons accept responsibility on the basis of their affiliations with groups or nation. We can call this an R3 role. Kathy Hogman, a young Canadian church minister, launched an intense study campaign in a Port Alberni, British Columbia church, and initiated a process of reconciliation with First Nations members of her congregation. Hogman helped to work out an apology for wrongs committed in residential schools in that area, at a time when she was not yet born. Her ability to respond, and her conviction that she should respond, came from her identification with one of the churches that had shared responsibility for permitting sexual and other abuse in the schools.<sup>15</sup> Another example is that of an individual German-Canadian man who felt the need to apologize to a Jewish acquaintance living in Holland for the gross wrongs of the Holocaust -- even though he was born in Canada of German parents, was barely a child when the wrongs were committed and never lived in Germany.<sup>16</sup>

In such cases, persons take on prospective responsibility in the absence of retrospective responsibility. Due to their sense of social identity, such people believe themselves to have a special role in responding to the events in question, feel a special commitment, and act accordingly.

<sup>14</sup> We are aware that this case is not a typical instance of *political* violence because the Unabomber acted alone. (However, his objections to modern technology can be said to be, in a broad sense, political.) The case is cited here to illustrate how one family member can take on a kind of responsibility (which we call response-ability) for the violent acts of another.

<sup>15</sup> Kathy Hogman, Interview by Trudy Govier, Port Alberni, B.C., March, 1999.

<sup>16</sup> There seem to be many such cases. For example, an American woman originally from Singapore described to us her surprise and embarrassment when individual Japanese persons apologized fervently to her for atrocities in south-east Asia, committed by Japan during World War II. Neither she nor the persons who apologized were alive at the time. And yet these people felt a need, as Japanese, to dissociate themselves from acts committed by their country.

As described here, such acceptance of prospective responsibility is morally optional. In many contexts it is *supererogatory*, meaning that it is beyond the call of duty. However, this claim requires some qualification. The responding person who is also a primary perpetrator or a beneficiary (albeit an involuntary one) may be in a special position. Another special case is that of a close affiliation strongly suggested by a conspicuous link such as a shared distinctive name. In such cases, persons associated with victims are like to assume that the affiliated person condones the wrongs against them – unless he does something to disavow them. For example, a person who is a descendant, and bears the name of, a political leader later judged to have perpetrated war crimes or crimes against humanity could readily be assumed to *approve* of the actions of his family member unless he did something to disavow those actions. If he did nothing to clarify his stance, people might assume that he supports it on the basis of family loyalty and, for that reason, feel offended or threatened by his presence. If such a person made no response in the aftermath, doing nothing to indicate that he disavowed the actions affiliated with his family name, he could easily give the impression that he approved of them. In that way, without disavowal such a person would risk himself further harming victims and their affiliates. His failure to disavow would likely be interpreted by victims and others as a lack of acknowledgement of wrongdoing. It could be deemed a form of *second wounding* (imposing insult in the wake of injury) stimulating a sense of distrust and insecurity. Clearly, it is important for one associated in this way with perpetrator's to clarify his stance. If we assume that there is an obligation not to harm others when one can readily avoid doing so, the implication here is that there is an obligation, in such a case, to act so as to dissociate oneself from the wrongs committed. Becoming responsible, taking on prospective responsibilities, in such a context would be a striking way to do that.

Of course many who take on roles in an aftermath have no connection, retrospectively, with the wrongdoing. Third parties often engage in reconciliation processes even though they are outsiders, bystanders in the neutral sense, not at any level participants in the original conflict, and not beneficiaries of it. They are simply concerned and interested outsiders seeking to participate in reconstruction. They assume roles giving them prospective responsibilities.

Although the roles of *victim* (person harmed), *perpetrator* (agent of harm), and *response-able* agent are distinct, the same person or group can often occupy more than one such role. Consider, for instance, the case of the congregation of St. James Church (Anglican) in South Africa. The church

suffered a devastating attack by APLA militants.<sup>17</sup> In this instance, persons who had been in the roles primary, secondary and tertiary *victims* accepted a forward-looking responsibility for moral repair, on the grounds that they had been beneficiaries of wrongs prior to an attack on themselves and, in addition, tertiary *participants or perpetrators* on their 'own side,' supporting unjust practices. Reflecting on the attack, members of the congregation felt that as individuals and collectively they had been complicit with the system of apartheid and shared responsibility for it. Accordingly, they sought to do something to acknowledge the damage of apartheid and assist the many poor black people, within their own Church of England, who remained impoverished after the apartheid system was abolished. They raised R500,000 (US \$100, 000) in donations, stating that the money was not charity but amounted, rather, to a form of symbolic restitution.<sup>18</sup> In this case, the same people played the roles of victim, participant, and responder.

## 5. Considering Objections to this Account

In an effort to clarify and defend our account, we explain and discuss some of the objections that may be raised against it.

1. *'Victims and perpetrators seem to become morally equivalent in this account. And yet any moral equivalence here would be incorrect from a moral perspective. In addition, it would be psychologically and politically unacceptable because it would frustrate and alienate victims, whose interests should be paramount in any context of aftermath and reconciliation.'*

In the immediate context in which a harmful act is committed there is a clear distinction between the agent who commits it and the person who is harmed as a result. In the context simply of *this act*, the agent who is active and is commonly said to be the perpetrator is causally responsible for imposing harm and (assuming intention and capacity to control his actions) is morally responsible for what he did. The victim who is harmed is innocent of any wrongdoing and is, typically, passive. This contrast, in the context of that single act, is of course a highly significant moral contrast, and it should not be erased. The roles of victim and perpetrator are distinct

<sup>17</sup> APLA (Azanian Peoples Liberation Army) was the military wing of the Pan Africanist Congress (PAC), one of the liberation movements engaged in the struggle against apartheid.

<sup>18</sup> See du Toit (2003: 41–45).



and in the context of this act, insofar as one person is occupying one role, the other is occupying the other, there is no blurring. What we are saying here is that one should not extrapolate from V/P roles *in an individual act* to more general claims about 'victim' and 'perpetrator' roles *in the conflict as a whole, in its aftermath or (as would seem sometimes to be done) in all of future life*.<sup>19</sup> In other words, people may occupy a victim or a perpetrator role in one important context without being exhaustively described as occupiers of that role and it only.

2. *'This account could be exploited to very bad effect. It could, for instance, be interpreted to imply such a broad sense of responsibility that everyone on one side of a conflict would become, in effect, a combatant and as such a morally suitable target for attack. This account would undermine the highly significant distinction between combatants and non-combatants, which is fundamental both in Just War Theory and in international humanitarian law. There are too many perpetrators here. In undermining this key distinction, this account could legitimate such morally appalling tactics as terrorism and military attacks on civilians. On this analysis, everyone seems to become a legitimate target, because everyone is participating in the violence against the other side.'*

First of all, it is incorrect to say that, on this account, 'everyone' is participating in the violence. Young children, persons opposing the conflict and acts of violence within it, those who seek to mediate, and neutral bystanders do *not* count as responsible participants on this analysis. Secondly, in extending the notion of backward-looking responsibility through P2 and P3, we do not seek to legitimate punitive sanctions (military or legal) to all those who qualify as P2 or P3. That many persons within a community engaged in a violent conflict knowingly make causal contributions to its waging of that conflict are matters of fact. That they share moral responsibility for actions undertaken is an elementary inference from those facts. That they may be killed or maimed on those grounds would be a further claim (moral, perhaps also legal), and we are *not* making or endorsing that claim. We are *not* advocating or endorsing any idea that capital punishment may be imposed on all P2's and P3's.

<sup>19</sup> One might say that to make such an extrapolation is to generalize too hastily from one situation and context to many others. Another way of interpreting the error would be to understand it as faulty reasoning from a part to a whole, i.e. as committing the logical mistake of Fallacy of Composition.



3. *'This analysis commits and supports the fallacy of guilt by association; in the account of participation, people are being held accountable for things they never did.'*

So far as causal responsibility is concerned, people are not regarded as causally responsible for acts they did not commit. They are said to share causal responsibility for acts committed by others on the grounds that they have, themselves, causally contributed to those acts by providing support for them. They are said to be morally responsible for acting wrongly if, and only if, their causal role was knowingly and intentionally assumed. Moral responsibility and causal responsibility are still tied together. Our point is that many people are involved in different ways, and they provide many different kinds of support. In our account, prospective responsibility is distinguished from retrospective moral responsibility. Persons associated with participants in a context may voluntarily assume roles prescribing prospective responsibilities even though, retrospectively, they bear no responsibility. The point is *not* that such persons are guilty, much less that they are guilty purely by association.

4. *'The agency of primary agents, commonly known as 'perpetrators,' is not taken seriously here. Perpetrators' responsibility for their own choices and actions is made to disappear in a maze of complexity, wherein the contributions of others are over-emphasized.'*

We would deny this contention. The fact that, in the causal background, we find persons in addition to P1 does *not* imply that P1 bears no moral responsibility for his action. It remains true in most cases (barring insanity or extremes of physical or psychological coercion)<sup>20</sup> that P1 is an agent who is aware of what he is doing and has some choices to make. Even given the context of action (as constructed by persons in P2 and P3 roles), the P1 agent might have contested orders, avoided killing, or run away from the scene. When he acted intentionally and what he did was wrong, he can be judged morally responsible for it. The agency of a P1 in that regard is thus not denied in our account.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> These are seen in the case of persons abducted into militias as young children and drugged before being sent off to commit atrocities as, tragically, happened in the civil war in Sierra Leone and in northern Uganda, where the agents of abduction were members of the Lord's Resistance Army.

<sup>21</sup> The choice of individual agents is also emphasized by Baumeister (1997). That choice is possible is illustrated by the fact that there have been persons, notably persons who have intended acts of suicide terrorism, who have changed their minds at the last minute and run away from the scene of the intended violence. Highly relevant to the issue of individual power of choice is a further book by Baumeister and Tierney (2011).

5. *'The threshold of violence is highly significant and needs to be taken with the utmost seriousness. Yet its significance seems to be disregarded in this account. P1 agents actually commit or commission illegal, violent, or otherwise threatening acts; in this role, they are importantly distinguished from P2 and P3 agents, who by contrast play various supportive roles with regard to those acts and are engaged in non-violent activities. P1's truly are more threatening and fearful agents of conflict. If they have a special stigma attached to them in virtue of the label "perpetrator", that stigma is deserved: they have urged and organized such acts, or have directly carried them out. The "perpetrator" label is genuinely significant: to take it back is to engage in denial, whitewash and euphemism.'*

This objection raises profoundly important issues about the significance of physical violence. Through their immediate threat to physical security, acts of direct physical violence are deeply disturbing, shattering in ways that few other acts are shattering. Our need for physical security is profound and its centrality should not be denied. It is not that being silent or failing to act in a context of injustice is deemed here to be as serious as killing or maiming. When they are violent, the acts of P1 participants are almost certain to be more shocking, physically and psychologically, than the acts of P2 and P3 participants. In their overall harmfulness, these roles may be as significant as the others. Given broader participation supporting violent acts, the special stigmatisation of P1 agents is simplistic, unfair, and counterproductive so far as reconciliation processes are concerned.<sup>22</sup>

## 6. Conclusion

We are offering here what we understand to be a nuanced framework for understanding different levels of being harmed and of contributing to harm during violent political conflict, as well as different levels of ability to respond constructively in the aftermath of the conflict. Despite some potential for confusion, we argue that this kind of framework is far more appropriate to processes of reconciliation than the destructive tendency to overemphasize the roles of those directly harmed ('victims') or those in the frontline of political violence ('perpetrators') and to see victims and perpetrators as mutually exclusive groups. An obvious and very important implication of our framework is that in political conflict there is typically

<sup>22</sup> We reserve the detailed exploration of this topic for another occasion.

an overlapping of roles in harming and being harmed. Some persons who have been harmed and are regarded by themselves and others as victims, having been placed in the 'victim' role, *also* share responsibility for harms imposed by their own group and in that sense can be seen to occupy the 'perpetrator' role as well.

These multiple ways in which roles of being harmed, of participating in harming, and of responding to harm may overlap, highlight the need for *mutuality* in processes of moral repair. Given overlaps between roles it becomes necessary to accompany demands for accountability with a willingness to acknowledge shared responsibility; to combine calls for apology and forgiveness by others, with a willingness to show remorse, make amends, and overcome bitterness oneself. Mutuality does *not* imply cancellation of wrongs, nor equation of wrongdoing. It does reveal the need for a sensitivity to the different ways in which different parties to the conflict have harmed each other.

An appreciation of overlapping roles should thus introduce a healthy dose of moral *humility*, which should enhance attempts to build or rebuild sustainable co-operative relationships in the aftermath of serious political conflict. The recognition of the complexity of responsibility in political conflict should lead us away from polarization and moral arrogance and towards a sense of response-ability that is not grounded on polarized thinking about 'victims' and 'perpetrators'.

It should be stressed that the framework proposed here is not intended to question the need for individual responsibility and legal accountability of those involved directly in politically motivated harming. What we argue against is an exclusive focus on the responsibility of certain individuals, a focus which may amount to unfair and counterproductive scapegoating. What we warn against is too much dependence on the backward-looking individualistic focus of criminal justice systems in response to political violence.

If one is serious about reconciliation in the aftermath of violent political conflict, then one needs to appreciate not only different layers of victimhood, but also the accompanying levels of causal responsibility for harming. And if a society really wants to deal effectively with a past of painful conflict, then an important step is to expand its sense of responsibility beyond shared backward-looking responsibility. Instead of seeing responsibility merely as a heavy burden, to be avoided if possible, we urge an embrace of the forward-looking creative, relationship building potential offered by 'response-ability'.

## References

- Baumeister, R. (1997). *Evil: Inside Violence and Cruelty*. New York: Freeman Co.
- Baumeister, R. & Tierney, J. (2011). *Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength*. New York: The Penguin Press.
- Bringing Them Home*. Report to the Australian Government.
- Du Toit, S. (2003). *Learning to Live Together: Practices of Social Reconciliation*. Cape Town: Institute for Justice and Reconciliation.
- Duff, Anthony (2005). "Responsibility". In E. Craig (Ed.), *The Shorter Routledge Encyclopedia of Philosophy* (p. 906). New York: Routledge.
- Govier, T. (2002). *Forgiveness and Revenge*. London: Routledge.
- Govier, T. (2003). *A Delicate Balance: What Philosophy Can Tell Us about Terrorism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Govier, T. (2006). *Taking Wrongs Seriously: Acknowledgement, Reconciliation, and the Politics of Peace*. Amherst, NY: Humanity Books (Prometheus).
- Govier, T. & Verwoerd, W. (2002). Forgiveness: the Victim's Prerogative. *South African Journal of Philosophy* 21 (2), 97–111.
- Liechty, J. & Clegg, C. (2001). *Moving Beyond Secularism: Religion, Conflict, and Reconciliation in Northern Ireland*. Dublin: Columba Press.
- Little, A. & Scott, R. (2009). *Give a Boy a Gun: from killing to peace-making*. London: Darton, Longman and Todd.
- Shklar, J. (1992). *The Faces of Injustice*. New Haven: Yale University Press.
- Verwoerd, W. (2007). *Equity, Mercy, Forgiveness: Interpreting Amnesty within the South African Truth and Reconciliation Commission*. Leuven: Peeters Publishing.

## COMPONENTES DE UNA “GENUINA AUTOVALORACIÓN”. SU RELACIÓN CON INDICADORES DE DEPRESIÓN EN ADOLESCENTES ARGENTINOS

COMPONENTS OF A “GENUINE AUTO-VALUATION”:  
ITS RELATION TO DEPRESSION INDICATORS  
IN ARGENTINEAN ADOLESCENTS

**MARÍA EUGENIA IANNIZZOTTO**

CONICET, Mendoza, Argentina  
meugenia.iannizzotto@gmail.com

**ELIZABETH DA DALT**

CONICET, Mendoza, Argentina  
lizdalt@gmail.com

**Recibido:** 03-05-2011 **Aceptado:** 02-08-2011

**Resumen:** El alarmante y creciente índice de depresión en adolescentes en las últimas décadas ha motivado numerosas investigaciones que intentan identificar tanto los factores protectores como los predictores de la misma, a fin de ejercer una acción preventiva. El presente trabajo indaga la capacidad predictiva de la inadecuada autovaloración sobre la presencia de indicadores de depresión en una muestra de adolescentes mendocinos. Los resultados indican que las dimensiones “autovaloración general” e “integración de la identidad” tienen un relevante valor predictivo. Ambas dimensiones explican el 25,4% de la variación del nivel de depresión, porcentaje considerable a tener en cuenta en una labor preventiva. Asimismo, el bajo nivel o ausencia de indicadores de depresión parece estar asociado más al sentido de “merecimiento o de valía personal” que al sentido de “competencia”. Se discuten la relevancia que adquieren determinados criterios en la adolescencia y cómo influyen en la configuración de la autovaloración y en la presencia de indicadores de depresión.

**Palabras clave:** Autoestima, depresión, apego, adolescente.

**Abstract:** In recent decades, the alarming and increasing rating of depression among adolescents has led to numerous investigations attempting to identify both protective factors as predictors of the same in order to exert a preventive action. This work inquires

the predictive capacity of the inadequate self-worth on the presence of indicators of depression in a sample of adolescents from Mendoza. The results indicate that the dimensions “global self-worth” and “identity integration” have a significant predictive value. Both dimensions explain 25.4% of the variation in level of depression, a significant percentage taken into account in preventive work. Furthermore, the low level or absence of indicators of depression appears to be associated more to the sense of “merit or worth” than the sense of “competence”. We discuss the relevance acquired certain criteria in adolescence and how they influence the configuration of the self-worth and the presence of indicators of depression.

**Keywords:** Self-esteem, depression, attachment, adolescents.

## 1. Introducción

EL ALARMANTE Y CRECIENTE índice de depresión en adolescentes en las últimas décadas ha motivado numerosas investigaciones (Bella, Fernández y Willington, 2010; Garaigordobil, Pérez y Mozaz, 2008; Góngora y Casullo, 2009; González y Méndez, 2006; Li, Chan, Chung y Chui, 2010; Kim y Cicchetti, 2009, entre otras) que tratan de identificar tanto los factores protectores como los predictores de la misma, a fin de ejercer una acción preventiva. En el contexto argentino, se destaca un relevante estudio llevado a cabo por Casullo y Fernández (2007) en una muestra total de 1297 sujetos (varones y mujeres) de 12 a 20 años provenientes de diversas provincias de la nación. Las autoras concluyeron que, entre los factores de riesgo de pensamiento y comportamiento suicida, se destacan: la *baja autoestima*, la incapacidad para regular las emociones, la desesperanza, la dificultad para manejar la agresividad e incompetencia social y *la depresión*, entre otros. El estudio arrojó que un 11% de los adolescentes había pensado o intentado quitarse la vida. El presente trabajo tiene como objetivos: 1) profundizar en uno de los factores protectores de mayor relevancia para la depresión, según lo muestra la investigación contemporánea (Costello, Rose, Swendsen y Dierker, 2008), a saber: la configuración de una saludable autovaloración, y 2) evaluar su incidencia en la predicción de indicadores de depresión.

No existe consenso en la definición conceptual de los constructos autoconcepto y autoestima. En tal sentido, mientras algunos autores los asimilan como conceptos homólogos, por la relación empírica e íntima que guardan entre sí—postura sostenida por Shavelson, Hubner y Stanton (1976; Alcántara, 1996; Fierro, 1996)—, otros postulan la diferenciación de los constructos (Fitts, 1965, Watkins y Dhawan, 1989). La confusión conceptual probable-

mente se deba a que gran parte de la investigación referida al autoconcepto se ha centrado en la dimensión valorativa o evaluativa (Gecas, 1982) o no ha podido solventar las dificultades que implican la evaluación de modo independiente de ambas dimensiones del “yo” (Barrio, Frías y Mestre, 1994; Perez, Frías y Mestre, 1990). Sin embargo, sí existe coincidencia a la hora de definir el autoconcepto en el ámbito teórico.

Mientras el autoconcepto alude a la percepción que se tiene de sí mismo, la autoestima es la valoración de dicha percepción. El autoconcepto, es la instancia cognitiva que alude a la perspectiva, percepción o imagen que el sujeto tiene de sí mismo. Dicho autoconcepto gesta una valoración afectiva o sentimiento del propio valor. “Se valora en más o menos, se infra o sobrevalora; de este modo es posible determinar que tiene un nivel concreto de autoestima. Es decir, la autoestima es el grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo, con la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación que siente hacia sí mismo.” (Da Dalt y Moreno, 2010). En efecto, la autoestima alude al valor que la persona se atribuye a sí misma y constituye el componente afectivo que impulsa o motiva a un accionar consecuente con lo que el sujeto cree ser.

Algunos autores (Mruk, 2006; O’Brien y Epstein, 1983) identifican como elementos componenciales de la autoestima: a) por un lado, la “competencia”, y b) por otro, el “merecimiento”, sentimiento del propio valor o apreciación de la dignidad personal. La Competencia se refiere a un componente conductual y observable, que implica la eficacia en la acción humana, y cuyos resultados pueden ser evaluados en términos de efectividad. Indica el éxito o solvencia para llevar a cabo y resolver tanto las tareas cotidianas como los retos arduos, desafíos o conflictos de la vida. Implica capacidad cognitiva, autorregulación de la conducta, funcionamiento corporal y liderazgo. El segundo componente, esto es, el merecimiento o sentido de dignidad personal, expresa el sentimiento de valoración que la persona tiene de sí misma como fruto de sentirse aceptada y valorada por las figuras parentales y significativas de la vida; de experimentar el sentimiento de ser integrante de un grupo de pares; de sentir coherencia entre sus creencias o escala de valores y su vida. Resulta relevante destacar que la competencia sin merecimiento no necesariamente produce la autoestima; e igualmente sucede a la inversa. En efecto, la autoestima o autovaloración genuina se produce cuando se combinan e integran ambos factores componenciales: “competencia” y “merecimiento”.

Mruk (2006) diagrama estos elementos ubicándolos como ejes de una matriz. La combinación de éstos dan lugar a 4 tipos de autoestima. Un primer



tipo de autoestima se gesta cuando una persona tiene una historia de vida en la que ha desplegado una alta competencia –su buen potencial se ha podido desarrollar gracias a las oportunidades y elecciones personales realizadas– y también tiene un elevado merecimiento. Otro tipo de autoestima resulta debido a que el sujeto carece de merecimiento y se siente incompetente por lo que ha generado una baja autovaloración. Pero también hay una autoestima “discrepante” –que tiene dos vertientes– en la que los sujetos tienen que mantener una visión distorsionada de sí mismos, esto es, tienen que “defender” su autoestima, por esto Mruk (2006) la denomina “autoestima defensiva”. Ahora bien, existen dos modos de vivir la autoestima defensiva: el tipo “narcisista”, en el cual la persona se siente merecedora, pero niega rotundamente carecer de habilidades o talentos, o exagera su posesión como forma de compensar su déficit. Es el que generalmente es calificado por el entorno, como engrdeído, consentido, centrado en sí mismo o egocéntrico. Finalmente, el segundo modo de vivir defensivamente la autoestima es el tipo “pseudoautoestima”: es la persona en la cual su sentido de competencia tiene asidero real –posee buen potencial–, pero padece una deficiencia en el sentido de merecimiento, lo cual distorsiona su percepción, su experiencia y su conducta. Esto incide negativamente en la persona, ya que no logra, generalmente, experimentar satisfacción por sus logros reales. Esto muestra cómo la dimensión social de la persona es fundamental en la existencia humana.

Estos tipos de autoestima han generado, en la actualidad, discrepancia y lo que se ha dado en llamar “discusión acerca de lo que sería una auténtica y genuina autoestima” (Arndt y Schimel, 2003; Kermis, 2003; Kooler y Kuhl, 2003, entre otros). Al ser la autovaloración un constructo dinámico, como lo es la propia personalidad, su autenticidad depende del “funcionamiento óptimo” (Kooler y Kuhl, 2003) de su dinámica. En tal sentido, la “alta” autoestima puede ser “frágil” o “segura” (Kermis, 2003) dependiendo de que sea defensiva o genuina, contingente o cierta, inestable o estable, y discrepante o congruente con los implícitos sentimientos de autoestima (Pelham y Koole, 2005). La autenticidad puede caracterizarse, según Kernis (2003), como el libre funcionamiento del yo en “el aventurarse a ser uno mismo” y sostiene que están presentes 4 elementos: 1) la conciencia o conocimiento de sí mismo, de los valores, habilidades, etc.; 2) un procesamiento imparcial de la información referida a las experiencias internas y externas (es decir, el sujeto no ignora, exagera, ni niega información referida a experiencias internas y externas). Tiene que ver con los mecanismos –o procesos defensivos, ya que nada en el hombre es mecánico– de defensa frente a la información



negativa; 3) comportamiento auténtico significa actuar de acuerdo con los valores, preferencias y necesidades propias como opuesto al comportamiento pasivo de quien se inclina y vive la vida conforme a los deseos y reglas de los demás<sup>1</sup>; y 4) la relación sincera con los demás, que implica la importancia de una relación estrecha y original con los demás desde el verdadero yo: bueno o malo (significa ser auténtico y no falso en la relación estrecha con otros).

Ahora bien, conviene destacar que la bibliografía (Franck y De Raedt, 2007; Franck *et al.*, 2007; Garaigordobil *et al.*, 2008; González y Méndez, 2006; Kim y Cicchetti, 2009; Li *et al.*, 2010;) manifiesta que, cuando la autoestima no es genuina y da lugar a la autoestima defensiva, se convierte en un factor de riesgo para la aparición de síntomas de depresión. En este sentido, Orth, Richard y Brent (2008), frente a la discusión acerca de si la baja autoestima es un factor de riesgo para la depresión o es consecuencia del padecimiento de depresión, mostró a través de un trabajo longitudinal que la baja autoestima predice los niveles posteriores de depresión, pero la depresión no predice los niveles posteriores de la autoestima.

En una investigación con adolescentes, González y Méndez (2006) corroboraron la relación entre autoestima, apego y depresión. Hallaron que la disponibilidad de los padres hacia sus hijos, tanto de la madre como del padre, en la satisfacción de sus necesidades y en el acompañamiento en el logro de metas se ha visto asociada con la alta autoestima –lo que sería un estilo de crianza “preventivo con apoyo afectivo”. En la adolescencia permanece el apego a la figura paterna-materna, pero esta “interacción padre-hijo está organizada en términos de cooperación orientada a una meta y, posteriormente, en el apoyo de sus padres como base segura para expandir su creciente autonomía” (Góngora y Casullo, 2009). El estudio logró confirmar que, respecto de la relación entre la depresión, el apego y la autoestima: a menor desarrollo del apego –pobre aceptación y gran rechazo hacia los padres, pobre disponibilidad de las figuras paternas hacia sus hijos– y más baja autoestima, mayores índices de depresión.

En relación con la relevancia de lo expuesto, se intenta indagar la posibilidad de predecir la presencia de indicadores de depresión a partir de la inadecuada autovaloración en una muestra de adolescentes mendocinos.

<sup>1</sup> Se considera que la locución más ajustada y de rigor científico es denominar al primer tipo de comportamiento “habilidades de autoafirmación o conducta asertiva”; en tanto el segundo, estaría dentro de la tendencia del “no asertivo o inhibido”.

## 2. Método

### *Participantes*

La muestra del presente estudio está constituida por 200 estudiantes de 6 escuelas de gestión pública y privada de la provincia de Mendoza, Argentina. El 58% son varones (n=135) y el 41% mujeres (n=95). La edad de los educandos participantes del estudio oscila entre 13 y 19 años (M=15; DE=1.8). Respecto de las escuelas participantes en la investigación, se trata de seis escuelas urbanas de gestión privada y de gestión pública que comparten características similares en relación con el nivel socioeconómico de sus alumnos, los cuales casi en su totalidad corresponden a un nivel medio.

### *Instrumentos*

Se aplicó el IDB-II Inventario de Depresión de Beck (2006). Es un instrumento de 21 ítemes que evalúa la severidad de la sintomatología depresiva. Se le pide a la persona que en cada ítem indique cómo se ha sentido en las últimas dos semanas. Cada ítem incluye síntomas y actitudes representativos de depresión. Se trata de una escala Likert en que el sujeto tiene que optar entre cuatro posibilidades (de 0 a 3); cuanto mayor sea la puntuación, mayor será el nivel de depresión que presentará la persona. La escala, en su primer versión, ha sido validada en Argentina en población general, mostrando una estructura factorial similar a la original (2001). La versión más reciente fue validada en Argentina en población clínica y población general mostrando igual estructura factorial que la versión original. Asimismo presentó una estabilidad test-retest a los 10 días. En cuanto a la validez convergente con las escalas de depresión del SCL-90-R y del MMPI-2, los resultados arrojaron adecuados niveles de consistencia interna (Beck, 2006; Góngora y Casullo, 2009).

Se evaluó Autovaloración a través del Inventario multidimensional de autoestima (MSEI. *Multidimensional Self-esteem Inventory*), traducido en conjunto con el equipo autor del inventario. El inventario cuenta con tres escalas generales –autovaloración general, integración de la identidad y autoestima defensiva– y ocho subescalas: autoaprobación moral, sentido sobre la apariencia física, sensación de que se es amado y sensación de que se es agradable; competencia física o funcionamiento corporal, competencia personal-moral o autocontrol, competencia o habilidad general para realizar tareas y poder personal. Los estudios psicométricos correspondientes fueron realizados en un estudio previo, sobre una muestra de 800 alumnos. Éstos

arrojaron valores aceptables, obteniendo una estructura factorial similar al original y medidas de consistencia interna aceptables para cada una de las subescalas [ $\alpha = .60$  a  $.80$ ] (Iannizzotto, 2011).

### *Procedimiento estadístico*

Se procedió a realizar análisis de regresiones lineales por pasos sucesivos para comprobar la capacidad predictiva de la autovaloración global y de las subescalas de autovaloración respecto de la presencia de indicadores de depresión.

### *Resultados*

Para evaluar la influencia de las tres dimensiones del MSEI sobre el nivel de depresión obtenido con el IDB-II de Beck se procedió a realizar un análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos, obteniéndose como resultado que dos de las dimensiones, a saber: “autovaloración general” e “integración de la identidad”, tienen valor predictivo relevante. En efecto, ambas dimensiones explican el 25,4% de la variación del nivel de depresión ( $R^2 = .254$ ), es decir, un porcentaje considerable, de gran valor a la hora de tener en cuenta en la aplicación de programas preventivos. De este modo, a mayor autovaloración general (Beta tipificado =  $-.340$ ;  $p = .0001$ ) e integración de la identidad (Beta tipificado =  $-.204$ ;  $p = .01$ ) menor nivel de depresión.

Asimismo, para evaluar la influencia de las 8 subescalas del MSEI sobre el nivel de depresión obtenido con el IDB-II de Beck se procedió a realizar un análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos, obteniéndose como resultado que 4 subescalas, a saber: “sensación de que se es amado”, “apreciación de la apariencia corporal”, “autocontrol y sentimientos de ser apreciado por el entorno [amigos]”, explican el 23,9% de la variación del nivel de depresión [ $R^2 = .239$ ]. Es decir que, a mayor sensación de que se es amado [Beta tipificado =  $-.263$ ;  $p = .0001$ ], apreciación de la apariencia corporal (Beta tipificado =  $-.170$ ;  $p = .01$ ), autocontrol (Beta tipificado =  $-.182$ ;  $p = .01$ ) y sentimientos de ser apreciado por el entorno, amigos (Beta tipificado =  $-.157$ ;  $p = .02$ ), menor nivel de depresión.

### **3. Discusión y conclusiones**

Los resultados de los análisis de regresión múltiple realizados permiten corroborar la hipótesis planteada en el presente trabajo: la autovaloración

global posee capacidad predictiva sobre la presencia de indicadores de depresión en adolescentes. Así, a mayor autovaloración global, menores niveles de depresión. Además de la autoestima global, la integración de identidad personal, aspecto intervinculado con la autovaloración, mostró relevancia como predictor de depresión. De este modo, ambas dimensiones explican el 25,4% de la variación del nivel de depresión, lo que revela un porcentaje considerable a tener en cuenta en una labor preventiva y en una muestra no clínica o normal. La persona que se encuentra satisfecha consigo misma, que se siente valiosa como persona, segura de sí misma, “orgullosa” con el pasado y espera superaciones en el futuro, así como quien posee claro sentido de identidad, sabe quién es, a dónde va, lo que quiere de la vida, tiene objetivos definidos a largo plazo, posee sentido interno de la cohesión e integración de los diferentes aspectos del concepto de sí mismo, tiene menos probabilidades de padecer depresión.

Los resultados obtenidos en el presente estudio resultan consistentes con otras investigaciones (Franck y De Raedt, 2007; Franck *et al.*, 2007; Garai-gordobil, 2008; Góngora y Casullo, 2009; González y Méndez, 2006; Kim y Cicchetti, 2009; Li *et al.*, 2010, entre otros). En efecto, los mismos muestran la correlación negativa entre la adecuada autovaloración y la depresión.

En relación con los subdominios de la autoestima incluidos como elementos componenciales de la autovaloración, a saber: “competencia” y “merecimiento” (Mruk, 2006; O’Brien y Epstein, 1983), los resultados muestran que 4 de las 8 subescalas que los evalúan poseen mayor poder de predicción sobre el nivel de depresión; los mismos son: “sensación de que se es amado”, “apreciación de la apariencia corporal”, “autocontrol” y “sentimientos de ser apreciado por el entorno [amigos]”. Llama la atención que 3 de estas 4 subescalas responden al merecimiento o sentido de dignidad personal, como elemento configurador de la autoestima. Así podría interpretarse que el bajo nivel o ausencia de indicadores de depresión estaría asociado al reconocimiento, ya sea propio como del entorno social significativo, al sentirse, en tanto persona, como un ser valioso para uno mismo y para los demás. Esto permite destacar, como se adelantó, la relevancia de la relación estrecha entre autoestima, apego y depresión. Se advierte que el sentido de apego de los adolescentes se mantiene como una “interacción padre-hijo organizada en términos de cooperación orientada a una meta” (González y Méndez, 2006). Desde este punto parece influir en el nivel de autovaloración y en la presencia de indicadores de depresión. Y esto da cuenta de la relevante dimensión social de la persona.

Además, podría discutirse la pertinencia de interpretar que al ser estos

componentes los de mayor alcance en la configuración de la autovaloración en la etapa adolescente, podrían tener mayor poder explicativo sobre las variaciones en los niveles de depresión. Es decir, se advierte que en las distintas etapas de la vida los factores que condicionan la configuración de la autoestima van cambiando. En un momento de la vida adquieren más importancia unos que otros, y en otra, éstos parecen descender para darle lugar a otros. Dependería, entonces, del valor o magnitud que se le dé al criterio de evaluación, el efecto que posee como configurador de la autoestima (Cardenal, 1999; Mruk, 2006). Los resultados muestran que para los adolescentes los componentes que adquieren mayor relevancia son: el “sentirse amados y aceptados –tal como son, esto es, de forma incondicional– por sus padres, familiares y personas significativas; el “sentirse seguros con su apariencia física, sentirse atractivos”; el sentido de autodisciplina o autocontrol respecto del consumo de drogas y alcohol, a la moderación en el comer, beber junto con “la aceptación e inclusión en el grupo de pares” (en este orden). Los citados componentes prevalecen o tienen una relevancia respecto del funcionamiento corporal, el liderazgo, la competencia en la realización de diversas tareas, la seguridad y coherencia de vida con la escala de valores. Los resultados de los estudios de Crowell, Fraley y Shaver (1999) muestran que los sujetos adultos, a diferencia de los adolescentes, tenderían a derivar los criterios de autovaloración hacia espacios de habilidad y competencia. Sin embargo, no hay estudios que confirmen la relación entre apego y autoestima en la edad adulta.

Un aspecto que resulta relevante en el actual contexto socio-cultural y temporal, que abre camino a futuras investigaciones y a la aplicación de programas de prevención, es la relación negativa encontrada entre la moderación o autocontrol en el consumo de alcohol y drogas (informada por la subescala autocontrol) respecto de la presencia de indicadores de depresión. Es decir, a mayor autocontrol, menor depresión.

En tal sentido resulta relevante desde el ámbito psicoeducativo realizar una detección temprana de tales indicadores, a fin de derivar a los adolescentes para que realicen un tratamiento psicológico oportuno.

Cabe señalar que la escuela tiene como objetivo prioritario la educación, y reducirla a la sola instrucción implica truncar lo propiamente educativo. En tal sentido, la escuela de nivel medio debe incorporar programas transversales –a todas las asignaturas– para favorecer y, de este modo, prevenir que los adolescentes aprendan a encontrarse a sí mismos como portadores de valores, sean capaces de valorar el sentido de dignidad de la persona por ser tal –esto es, de valorarse a sí mismos por el hecho de ser personas–;

comprender y aprender a vivir el valor de la amistad y de cooperación mutua en la edificación de una sociedad en la que el respeto y amor a la persona contribuyan a la autovaloración de cada ser y de los demás.

Cabe destacar que el sentirse amado de forma incondicional, por lo que se es, no por lo que el sujeto hace, tiene su primer lugar en la familia. Y, en la escuela, debe no sólo mantenerse sino también enfatizarse esta prioridad que debe tener para la persona el “ser” sobre el “hacer”. Y esto porque, como lo muestran los innumerables estudios, si la persona es valorada primero por lo que es, esto lo motiva a un accionar edificante. Contrariamente, ejercen un influjo negativo patrones de pensamiento tales como las falsas generalizaciones que, a partir de un accionar, se etiqueta a la persona entera promoviendo, de este modo, que los adolescentes actúen por lo que creen que se espera de ellos y no por lo que son capaces de hacer. Por tanto, las relaciones sociales satisfactorias, caracterizadas no sólo en la familia, sino también en el vínculo pedagógico que se gesta entre educador y educando, gracias a un estilo educativo operativo-preventivo con apoyo dialógico y afectivo, favorece la configuración de una genuina autovaloración que resulta ser un factor protector de relevancia tanto en relación con conductas de riesgo como con el desarrollo de la depresión. Por tanto, la formación integral, y dentro de ella, el desarrollo de una sana afectividad, incluye incorporar programas de promoción de una genuina autovaloración a través de los contenidos transversales.

### Referencias bibliográficas

- Alcántara, J. A. (1996). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: Ceac, S. A.
- Arndt, J. y Schimel, J. (2003). Will the Real Self-Esteem Please Stand Up? Toward an Optimal Understanding of the Nature, Functions, and Sources of Self-Esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 27-83.
- Barrio, V. del, Frías, D. y Mestre, V. (1994). Autoestima y depresión en niños. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4), 471-476.
- Beck, A., Steer, R. y Brown, G. (2006). *Inventario de Depresión de Beck, [BDI - II]*. Buenos Aires: Paidós.
- Bella, M. E., Fernández, R. A., y Willington, J. M. (2010). Intento de suicidio en niños y adolescentes: depresión y trastorno de conducta disocial como patologías más frecuentes. *Archivos argentinos de pediatría*, 108(2), 124-9.
- Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Algibe.
- Casullo, M. M. y Fernández, L. (2007). Estudiantes adolescentes argentinos en riesgo suicida: una investigación comparativa. *Ciencias Psicológicas*. Revista

- Oficial de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay Dámaso A. Larrañaga, 1, 37-46.
- Costello, D. M., Rose, J. S., Swendsen, J. y Dierker, L. C. (2008). Risk and Protective Factors Associated With Trajectories of Depressed Mood From Adolescence to Early Adulthood. *Journal of Consulting y Clinical Psychology*, 76, 173-183.
- Crowell, Fraley y Shaver (1999). Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment. En: Cassid y Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (pp. 434-465). London: The Guilford Press.
- Da Dalt, E. y Moreno, E. (2010). Evaluación del autoconcepto en adolescentes rural-marginales mediante el cuestionario AF5. *Acta Psiquiátrica y psicología de América latina*, 56, 11-21.
- Fierro, A. (1996). *Manual de Psicología de la Personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Fitts, W. H. (1965). *The Tennessee Self-Concept Scale*. Nashville, TN: Counselor Recordings and Test.
- Franck E. y De Raedt, R. (2007). Self-esteem reconsidered: Unstable self-esteem outperforms level of self-esteem as vulnerability marker for depression. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 1531-1541.
- Franck, E., De Raedt, R., De Houwer, J. (2007). Implicit but not explicit self-esteem predicts future depressive symptomatology. *Behaviour Research y Therapy*. 45, 2448-2455.
- Garaigordobil, M., Perez J.I. y Mozaz M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.
- Gecas, V. (1982) The Self Concept. *Annual Review of Sociology*, 8 (3), 1-33.
- Góngora V. C. y Casullo, M. M. (2009). Factores Protectores de la Salud Mental: Un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en población clínica y población general. *Interdisciplinaria*, 26 (2), 183-205.
- González, L. y Méndez, L. (2006). Relación entre autoestima, depresión y apego en adolescentes urbanos de la comuna de Concepción, Chile. *Terapia psicológica*, 24(1), 5-14.
- Iannizzotto, M. E. (2011). Estudios psicométricos del Inventario Multidimensional de Autoestima, MSEI. Manuscrito no publicado.
- Kermis, M. (2003). Toward a Conceptualization of Optimal Self-Esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26.
- Kim, J. y Cichetti, D. (2009). Mean-level change and intraindividual variability in self-esteem and depression among high-risk children. *International Journal of Behavioral Development*, 33(3), 202-214.
- Kooler, S. L. y Kuhl, J. (2003). In search of the real self: A functional perspectiva on Optimal self esteem and authenticity. *Psychological Inquiry*, 14(1), 43-49.
- Li, H., Chan, S., Chung, O. y Chui, M. (2010). Relationships among Mental Health, Self-esteem and Physical Health in Chinese Adolescents: An exploratory study. *Journal Health Psychology*, 15(1), 96-106.
- Mruk, C. (2006). *Auto-estima, investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Desclee de Brower, S.A.



- O'Brien, E. y Epstein, S. (1983). *The Multidimensional Self-esteem Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Orth, U., Richard, R. y Brent, W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Revista de Psicología de la Personalidad y Social*, 95(3), 695-708.
- Pelham, B. y Koole, S. (2005). Gender moderates the relation between implicit and explicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(1), 84-89.
- Pérez, E., Frías, N. y Mestre, M. (1990). El concepto de "self" a través de tres clásicos de la psicología. *Revista de historia de la psicología*, 11 (3-4), 321-332.
- Richaud, M. y Sacchi, C. (2001). Adaptación del inventario de depresión de Beck a sujetos argentinos normales. *Revista oficial de la Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica [AIDEP]*, 12 (2), 11-17.
- Shavelson, J., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Watkins, D. y Dhawan, N. (1989). Do We Need to Distinguish the Constructs of Self-Concept and Self-Esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4 (5), 555-562.



## ADICCIÓN A SUSTANCIAS QUÍMICAS: ¿ENFERMEDAD PRIMARIA O SÍNTOMA PSICOANALÍTICO?

### ADDICTION TO CHEMICAL SUBSTANCES: PRIMARY DISEASE OR PSYCHOANALYTIC SYMPTOM?

**CRISTIÁN LÓPEZ ACOSTA**

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.  
cristian@uc.cl

**Recibido:** 27-08-2011 **Aceptado:** 19-11-2011

**Resumen:** En este artículo se realiza una revisión histórica de los elementos centrales de los planteamientos de las aproximaciones médica y psicoanalítica. Se identifican dos obstáculos para comprender las dificultades involucradas en la discusión y en la posible convergencia de ambas aproximaciones. El primer obstáculo revisado es la definición de adicción a partir de la cual se ha trabajado. El segundo obstáculo planteado se relaciona con la forma que ha adoptado la argumentación desde la perspectiva médica que busca fundamentar el estatus de enfermedad de la adicción. Se propone una redefinición de la adicción, la cual coloca el énfasis en el llamado a consumir vivenciado por el sujeto, en lugar de centrarse en las conductas de búsqueda y consumo de sustancias.

**Palabras clave:** Adicción, enfermedad, psicoanálisis, tratamiento.

**Abstract:** This paper reviews the central elements of the medical and psychoanalytic approaches from an historical perspective. In order to understand the difficulties involved in the discussion and the possible convergence of both approaches two obstacles are identified. The first one is the definition of addiction from which these approaches have departed. The second obstacle relates to the tone of the argumentation taken from a medical perspective which seeks to justify the disease status of addiction. Thus, a new definition of addiction is proposed which emphasizes the call to consumption experienced by the subject rather than focusing on seeking behaviors and substance consumption as such.

**Keywords:** Addiction, disease, psychoanalysis, treatment.

## 1. Introducción

DURANTE YA MÁS de un siglo, el entendimiento psicoanalítico de las adicciones ha estado presente en el campo psicológico y psiquiátrico, incluyendo aproximaciones teóricas y prácticas muy diversas. Este entendimiento, en general, ha estado en oposición a las propuestas surgidas desde la medicina y más actualmente desde la neurociencia. Si bien han existido intentos de acercamiento entre ambas tradiciones, esta oposición sigue representando un problema al momento de lograr una comprensión del fenómeno de la adicción, que permita diseños terapéuticos más integrales y más eficaces para enfrentar este tema.

El objetivo de este artículo es identificar algunos de los obstáculos que han dificultado, durante un siglo, que se produzca una mayor convergencia entre el entendimiento psicoanalítico y el entendimiento médico del fenómeno de la adicción. Para lograr esto (i) se realiza una revisión de lo que han sido los elementos centrales de los planteamientos de estas dos aproximaciones y (ii) se discuten los posibles obstáculos y sus implicancias para el modo en que se fundamentan ambas aproximaciones.

Se plantea como un posible obstáculo la definición de adicción a partir de la cual se han desarrollado las propuestas teóricas y terapéuticas tanto desde el psicoanálisis como desde la medicina. También se plantea como un obstáculo la forma que ha adoptado el intento, desde la perspectiva médica, de fundamentar el estatus de enfermedad de la adicción. Se propone redefinir la adicción, colocando el énfasis en el *llamado a consumir* vivenciado por el sujeto, en lugar de colocarlo en las conductas de búsqueda y consumo de sustancias.

## 2. Psicoanálisis y las adicciones

Hace cien años se producía una disputa entre Bleuler y Ferenczi, en torno al entendimiento del alcoholismo. Ferenczi afirmaba que “la acción unilateral agitadora de los partidarios del antialcoholismo intenta ocultar el hecho de que, en la gran mayoría de los casos, el alcoholismo es una consecuencia, grave por cierto, de la neurosis, pero no su causa.” (1911: 106, *traducción libre*). Bleuler replicaba planteando

... que ahora la investigación psicológica de las profundidades y el alcohol deban enfrentarse, es algo obvio. Sin embargo, por ahora sabemos apenas más de la relación entre el alcohol y nuestra vida de complejos, que el público

que atribuye el alcoholismo de un hombre a la maldad de su mujer o a la repentina enfermedad de su chanco. Cada hombre tiene sus complejos y, sabemos, que cada bebedor usa sus propias excusas, tan tontas como las de los demás, para justificar sus debilidades. Un científico [...] no debe simplemente constatar la obvia coincidencia entre alcoholismo y complejos, sino que también la relación causal entre ambos elementos. Esto último aún no sucede.[...] Cuidado entonces! (Bleuler, 1911: 852, *traducción libre*).

Esta disputa, que coloca en el centro la pregunta por la participación del ámbito de lo psíquico en el fenómeno de la adicción, tendría consecuencias institucionales muy relevantes, ya que habría sido lo que llevó a la salida de Bleuler del movimiento psicoanalítico, donde había tenido una incipiente participación (Roudinesco, 1988).

El tema de las adicciones causó gran interés en el ámbito psicoanalítico en la década de 1920 y comienzos de la década de 1930, en autores como S. Ferenczi, H. Sachs, S. Rado, H. Simmel, E. Glover, O. Fenichel, para luego disminuir la producción de trabajos hasta finales de la década de 1950. La experiencia de los autores incluye, como en el caso de H. Simmel, la estructuración de tratamientos para la adicción en instituciones orientadas especialmente a ese fin (López, 2003). Alrededor del año 1930 hay cuatro artículos que serán muy relevantes para el curso posterior del desarrollo psicoanalítico del tema: dos artículos de Rado, “Los efectos psíquicos de los intoxicantes: un intento de desarrollar una teoría psicoanalítica de los deseos morbosos”, 1926, y “El psicoanálisis de la farmacotimia”, 1933; y dos artículos de Glover, “Sobre la etiología del alcoholismo”, 1928, y “Sobre la etiología de la toxicomanía”, 1932. Rado propone la noción de *metaerotismo* para destacar que en la adicción a sustancias se produce “un ataque violento contra nuestra organización sexual biológica [...] se deja de lado a todo el aparato sexual periférico, como en un ‘corto circuito’, y se permite que los estímulos excitantes operen directamente sobre el órgano central” (1926: 38). Con esto, se eleva los *fenómenos tóxico-sexuales* “a la posición de un modo independiente de gratificación orgástica” (1926: 47). Al deseo propio de este modo de gratificación le llamará *morboso*. Es decir, Rado destaca claramente la idea de la adicción como una situación psíquico-somática en la cual se ha generado una *independencia* de los modos habituales de gratificación y, por lo tanto, del funcionamiento psíquico en general. Esto lo ratifica en 1933, planteando que en la adicción se instala lo que llama un *régimen farmacotímico*, el cual “sigue un curso definido y restringe de modo creciente la libertad de acción del yo” (1933: 79). Probablemente es esta concepción de la adicción, entendida como un modo de funcionamiento que se independiza de las determinaciones inconscientes, lo que lo hace

recomendar, como primera medida terapéutica, retirar la droga totalmente, de preferencia en un hospital y con apoyo psicoterapéutico para evitar los peligros potenciales de violencia y suicidio (López, 2003).

Glover, por su parte, en 1928, plantea la adicción como una *seudoperversión*, en la cual el alcohol se convierte en un *sustituto de la sexualidad*. De esta forma, hasta ese momento, se mantiene cercano a los planteamientos de Rado. Sin embargo, en 1932 da un giro utilizando ahora la teoría de las relaciones de objeto con el fin de definir un mecanismo etiológico específico de las toxicomanías. Propone entender la toxicomanía como una variante privilegiada de lo que llama *estados transicionales*, que serían organizaciones del yo tempranas y polimorfos. En la toxicomanía habría una fijación a un *sistema edípico transicional*, ubicado entre los núcleos edípicos primitivos, que producen las angustias paranoides o melancólicas, y el núcleo edípico portador de las reacciones obsesivas más tardías. Los diferentes tipos de adicción a drogas representarían distintas variaciones en la estructura del yo primitivo y en los mecanismos empleados para controlar la excitación. La toxicomanía cumpliría la función de dominar las cargas sádicas. El estado transicional toxicómano sería intermediario entre la paranoia y la neurosis obsesiva. En esta concepción de Glover, la droga quedaría reducida a un objeto parcial. Dependiendo si predomina un aspecto sádico o un aspecto reparador, la adicción sería más nociva o inocua. Glover, entonces, relativiza la importancia del factor tóxico en sí mismo y señala la facilidad con la cual la dependencia a una sustancia adictiva puede desplazarse hacia un sustituto. Cualquier sustancia, en particular *sustancias psíquicas*, podrían funcionar como una droga, extendiendo la noción de droga a *sustancias tóxicas intrapsíquicas* como las que se puede encontrar en el discurso melancólico (López, 2003). De esta forma, en esta segunda concepción de Glover, el consumo adictivo de sustancias queda referido a una estructura psíquica pre-mórbida. El lugar privilegiado que ocupa la sustancia en la economía psíquica deja de asociarse a sus características químicas y a su capacidad de gratificación, haciéndose equivalente al del objeto fetiche.

Consecuentemente con esta visión, Glover coloca un importante énfasis en el tratamiento de los aspectos psíquicos pre-mórbidos en el caso de pacientes que han desarrollado una adicción. Así, el énfasis colocado en la detención del consumo por Rado queda reemplazado por el método tradicional psicoanalítico. En un artículo de 1931, "Prevención y tratamiento de la toxicomanía", un informe colectivo de una reunión común entre la sección de Psiquiatría de la Sociedad Real de Medicina y la Sociedad para el Estudio del Alcoholismo (Chassaing, 1998 citado en López 2003), Glover afirma que: es imposible curar una adicción sin ocuparse de sus causas profundas;

en este sentido, los elementos narcisísticos subyacentes y las tendencias paranoides, son de vital importancia; la dependencia de la droga es en gran parte psicológica; el psicoanalista exige la suspensión de todo juicio moral sobre la adicción a la droga.

Esta disputa entre Rado y Glover podríamos considerarla como la continuación de la polémica entre Bleuler y Ferenczi, sólo que ahora definitivamente al interior del psicoanálisis. La concepción de Glover prevalecerá sobre la de Rado, determinando fuertemente los desarrollos psicoanalíticos posteriores sobre este tema. Es así, entonces, como desde la década de 1960 en adelante el énfasis queda colocado en una deficiencia a nivel estructural o en la existencia de determinados mecanismos inconscientes actuando a la base de la adicción. La idea central general sería la existencia de una condición que pudiera llamarse *pre-adictiva*, condición que se entiende de diversas formas según los distintos autores.

Es así como Winnicott (1979) relaciona la constitución psicopatológica de la adicción a una regresión a una etapa en que los fenómenos transicionales son irreversibles, perjudicando un normal desarrollo en la transición a relaciones de objeto maduras. Meltzer (1974) sitúa a la adicción en un lugar similar a la perversión y dependiendo de una estructuración narcisista específica en su base. Reconoce que existe una evolución en la situación que eventualmente podría terminar en un *desastre mental* como la psicosis. Kernberg (1975) entiende el consumo adictivo de drogas como cumpliendo una función, ya sea de reemplazo de una imago parental en la depresión o de una madre toda bondad en una personalidad borderline, o de alimento de un sentimiento grandioso del self en el narcisismo. En 1976 D. Rosenfeld también explica el fenómeno de la adicción desde la existencia de estructuras narcisistas subyacentes asociadas a modos y mecanismos particulares de relacionarse con los objetos. Balint (1979) plantea que en el alcoholismo el sujeto establecería relaciones objetales intensas, fluctuantes e inestables, buscando en el consumo de alcohol el retirar la libido objetal para refugiarse en un estado narcisista *armónico*. McDougall (1994) afirma que en los sujetos que han desarrollado una adicción el objeto fantasmático faltaría o estaría dañado en el mundo interno, lo que lleva a que la *sustancia maternizante-tranquilizadora* deba buscarse constantemente en el mundo de fuera. Reconoce, además, una evolución en el proceso ya que esta búsqueda se haría en *cantidad creciente*. La droga desempeña el papel de las actividades o de los objetos transicionales de la primera infancia. En 1998, la autora enfatiza la *solución somática* en lugar de la psicológica en el caso de las adicciones, para enfrentar las ansiedades neuróticas, los estados agudos de angustia y las angustias psicóticas. Khantzian (1985) señala una

incapacidad de tolerancia a los afectos como subyacente a la adicción y luego una dificultad en la autorregulación (2005). Dodes (1990, 1996 citado en Johnson 1999) hace referencia a una vulnerabilidad narcisística que lleva a sentirse abrumado por experiencias de impotencia/indefensión, asociadas a una dificultad en la reafirmación del self relacionada con fallas tempranas en el desarrollo. Johnson (1993, citado en Johnson 1999) habla de una no internalización de la permanencia de objeto durante el período preedípico, estableciéndose así un temor específico a que sus impulsos agresivos se vuelvan aterrorizantes, relacionando de esta manera la adicción con los desórdenes de personalidad borderline o narcisistas. Wurmser (1995 citado en Johnson 1999) pone el acento en el terror a la separación y considerará la intensa vergüenza y rabia manifestada en la conducta adictiva, al menos en parte, como un intento de mantener la conexión con los objetos.

Desde la vertiente de autores lacanianos, por su parte, se destaca el que la adicción no debe ser entendida como un síntoma en un sentido psicoanalítico. Es decir, se cuestiona que sea una formación del inconsciente que tiene estructura de lenguaje, que supone una sustitución que se le llama metáfora, y que está abierta al desplazamiento retroactivo por reformulación y a una modificación debida a la emergencia de efectos de verdad (Miller, 1988). En lugar de esto, se propone la idea de una *formación de ruptura* con lo inconsciente, habiendo una contraposición de opiniones en el sentido de ubicarla como una formación narcisista o ubicarla definitivamente fuera del plano sexual (tanto en el sentido de libido de objeto como yoica). De cualquier forma, no se asocia la adicción a una u otra estructura, quedando claramente diferenciada de la perversión.

En estos autores se observa una oscilación entre entender la droga como un intento de reparar una falla previa en relación con la dimensión simbólica del falo (Santiago, 1995; Le Poulichet, 1990), y entenderla como lo que permite una ruptura con el goce fálico (Laurent, 1988/1994; Miller, 1988). En el primer caso, a pesar de reconocerse que no habría una estructura previa específica y propia de la adicción, de todas formas se sigue la línea de pensamiento de los autores posfreudianos revisados, en el sentido de definir una condición pre-mórbida que favorece el desarrollo de la adicción aunque no la determina. Desde la corriente de pensamiento que enfatiza la formación de ruptura, se entiende la adicción como una *elección*, o una estrategia del sujeto con miras a dar una solución a la relación con el enigma del deseo del Otro (Calais, 1995; Tarrab, 2000). Este último planteamiento rompe, entonces, con la tradición de considerar la adicción como un efecto de un malfuncionamiento en otro ámbito. El problema a la base sería simplemente la división subjetiva propia del sujeto, la cual intentaría ser evitada vía el con-

sumo de sustancias. Se volvería así al planteamiento freudiano de *El malestar en la cultura*, donde se considera el consumo de sustancias químicas como “el método más tosco, pero también el más eficaz” (Freud, 1930/1985: 77) al que se puede recurrir para evitar el sufrimiento, ya que la presencia de las sustancias extrañas al cuerpo procuran sensaciones de placer y generan las condiciones para no percibir el displacer, *influyendo sobre el organismo*. Sin embargo, con esta formulación no se da cuenta de lo compulsivo propio de la conducta adictiva, presente de diversos modos en todas las definiciones de ésta. Es decir, si la causa a la base es simplemente la condición humana, ¿qué hace que esta estrategia presente la característica de transformarse en relativamente forzada, a diferencia de otras estrategias posibles?

### 3. Adicción como una enfermedad primaria

A partir del siglo XVII ya comienza a considerarse el consumo intenso de alcohol como una *enfermedad*, desde los clérigos (Warner, 1994). Casi dos siglos después, esta noción quedará inserta en el contexto de la naciente medicina moderna y la aparición de la clínica: “toda la relación del significante con el significado se distribuye de nuevo, y ahora en todos los niveles de la experiencia médica: entre los síntomas que significan y la enfermedad que se significa, entre la descripción y lo que ella describe, entre el acontecimiento y lo que éste pronostica, entre la lesión y el mal que ella señala” (Foucault, 1966: 14). Alrededor de 1784 el médico estadounidense Benjamin Rush publica *An Inquiry into the Effects of Arden Spirits upon the Human Body and Mind, with an Account of the Jeans of Preventing and the Remedies of Curing them* (Blum, 1991). Con esto, el plano moral comienza a intentar ser reemplazado por el plano médico moderno. Un médico escocés Thomas Trotter escribiría en 1804 un tratado más académico, insistiendo en que la ebriedad era una enfermedad, pero sin una etiología clara (Thombs, 1997). Luego, sería Magnus Huss quien usaría por primera vez el término *alcoholismo*, en su trabajo publicado en Suecia en 1849, “Alcoholismus Chronicus”, en el cual identificaba varios desórdenes relacionados con el alcohol. Este trabajo habría sido leído ampliamente por médicos tanto en Europa como en los Estados Unidos. En este último país, sólo a partir de 1933 el modelo médico sería realmente aceptado para entender el alcoholismo, en oposición a la perspectiva moral imperante (Rivers y Shore, 1997). El concepto de dependencia, aplicado inicialmente al alcohol, se extendió posteriormente a los opioides y otras sustancias psicoactivas (Ferentzy, 2001; Room, 2001 citados en Organización Panamericana de la Salud, 2005). En la segunda



mitad del siglo XIX hubo preocupación en Europa por el fenómeno de la toxicomanía, especialmente a sustancias como el opio, la morfina, la cocaína, la heroína, el éter, constituyéndose la morfinomanía en el modelo de referencia de la toxicomanía.

La emergencia de Alcohólicos Anónimos en EE.UU. hizo que el concepto de enfermedad ganara popularidad en la década de 1950. En 1956 la Asociación Médica de EE.UU. apoyó la clasificación del alcoholismo como una enfermedad (Milam y Ketcham, 1983). En 1960 Jellinek, que había impulsado un centro de investigación sobre alcoholismo en la Universidad de Yale, publica *The Disease Concept of Alcoholism*, donde apoyó el concepto de enfermedad para el alcoholismo, asociado a alteraciones en el funcionamiento celular, aumento de tolerancia del tejido y falta de control o incapacidad de detenerse (Blum, 1991). El modelo de enfermedad se consolida en las décadas de 1960 y 1970, y el llamado modelo de Minnesota es adoptado como modelo de tratamiento en EE.UU.

Esta aproximación a la adicción, o dependencia química, se ratifica en 1992, en el artículo publicado por el Joint Committee of the National Council on Alcoholism and Drug Dependence and the American Society of Addiction Medicine (Morse y Flavin, 1992), donde define el alcoholismo como *una enfermedad primaria*. Esta definición es producto del trabajo de dos años de un comité multidisciplinario compuesto por veintitrés personas. La definición a la que se llega es la siguiente:

El alcoholismo es una enfermedad primaria, crónica, con factores genéticos, psicosociales y ambientales que influyen su desarrollo y sus manifestaciones. La enfermedad es muchas veces progresiva y fatal. Se caracteriza por falta de control sobre el consumo, intereses centrados en la droga alcohol, uso del alcohol a pesar de las consecuencias adversas, y distorsiones en el pensamiento, especialmente la negación. Cada uno de estos síntomas puede ser continuo o periódico (1992: 1013).

Al explicar esta definición, se plantea que con *enfermedad* se quiere enfatizar que se trata de una *entidad discreta* que implica una discapacidad involuntaria, y que no dispensa de responsabilidad en un sentido legal. En este punto resalta la contradicción entre involuntariedad y responsabilidad del sujeto. Con *primaria* se refiere al alcoholismo como una entidad distinta de otros estados fisiopatológicos, y que no es un síntoma de una enfermedad a la base. Con esto, evidentemente, se está marcando una diferencia con aproximaciones que coloquen causas psíquicas a la base. El *muchas veces progresiva y fatal*, se explica diciendo que se mantiene en el tiempo y que los problemas asociados a ella podrían irse incrementando. Hay que



destacar la relativización involucrada en el *muchas veces* de la definición. Finalmente, la *falta de control* la definen como la incapacidad de limitar consistentemente ya sea, la duración del episodio de consumo, la cantidad de alcohol consumido y/o las consecuencias conductuales de este consumo. Aquí es necesario poner la atención en el *consistentemente*, ya que esa manera de plantearlo abre la posibilidad de que sí pueda haber una capacidad de control en más o menos ocasiones.

En el DSM-IV (2002), si bien es un manual de *trastornos* donde se evita hablar de *enfermedad*, los criterios diagnósticos para lo que ahí se llama *dependencia de sustancias* implican los ejes de la tolerancia, la abstinencia, la falta de control sobre el consumo de la sustancia y el girar los intereses de la persona en la búsqueda o consumo de la sustancia. Es decir, en él se sigue básicamente los lineamientos sobre el alcoholismo de Jellinek, aunque agregando un énfasis en el cambio de intereses del sujeto, y restando importancia a la tolerancia y abstinencia, ya que no son criterios indispensables de estar presentes. En esta definición parece estar implícito el concepto de enfermedad. Es decir, se observa una indefinición, pero implícitamente un apoyo a la idea de enfermedad. En las formulaciones del National Institute on Drug Abuse (NIDA), por su parte, no hay ambigüedades a este respecto, definiéndose la adicción como una enfermedad del cerebro crónica, con recaídas frecuentes, similar a lo que podría ser el asma, la diabetes o la enfermedad cardíaca (Branch, 2011).

En síntesis, se podría decir que, a partir de estas definiciones de adicción, ésta queda caracterizada como:

–Una conducta de búsqueda y consumo de sustancias que el sujeto tiende a mantener a pesar de los efectos negativos que produce en su vida, y que se convierte en un elemento central de sus actividades. Esta conducta está acompañada, en algunas circunstancias, de una sensación de falta de control sobre esa conducta.

Además, se le da estatus de enfermedad, fundamentándolo en:

- No ser un síntoma de otra condición.
- Ser una entidad discreta, que involucra involuntariedad. Entidad discreta se refiere a tener características propias, como una descripción y una evolución esperable.

Esta definición de adicción a nivel descriptivo podría ser suscrita por muchos psicoanalistas. De hecho, en general los psicoanalistas han acep-

tado la definición descriptiva del fenómeno proveniente de la psiquiatría. Sin embargo, los dos puntos que le dan el estatus de enfermedad resumen la diferencia con el entendimiento psicoanalítico revisado. El psicoanálisis, desde Ferenczi inicialmente, y luego a partir de los desarrollos de Glover, considera que la adicción tiene sus fundamentos en una condición psíquica, y que el tratamiento de esta condición será el camino para alcanzar los fines terapéuticos.

En los últimos quince años ha habido algunos intentos de integración de las visiones, psicoanalítica y médica, desde el mismo psicoanálisis (Johnson, 1999; Ingelmo *et al.*, 2000). Sin embargo, estos intentos, más que una integración de perspectivas, sólo constatan la diferencia entre las aproximaciones para luego volver a las hipótesis psicoanalíticas clásicas. En estos intentos sí se gana cierta flexibilidad en el ámbito de las propuestas terapéuticas, en el sentido de abrir la posibilidad de combinar tratamientos con orientaciones diversas.

#### **4. Elementos que dificultan un acercamiento en el entendimiento el primer obstáculo: la caracterización de la adicción**

El primer obstáculo que aparece al momento de intentar entender que no se haya avanzado en el acercamiento entre las aproximaciones médica y psicoanalítica en torno a este tema, es la forma en que se caracteriza el fenómeno de la adicción. La síntesis realizada en el apartado anterior remite a una definición a nivel descriptivo de la adicción que no parece dar buena cuenta del fenómeno. Las dificultades involucradas en esa definición se hacen claras al tenerse que hablar de que *tiende* a mantenerse una conducta a pesar del daño, y de que en *algunas circunstancias* se produce una sensación subjetiva de falta de control. Estas expresiones, que aluden a una falta de precisión e incluso ambigüedad en la definición, se hacen necesarias debido a que efectivamente la conducta adictiva y la sensación subjetiva asociada a ella pueden tener grandes variaciones dependiendo de las circunstancias. La experiencia clínica muestra que muchos sujetos que han desarrollado una adicción pueden no tener una conducta de búsqueda de la sustancia o de pérdida de control sobre el consumo de ella, o de sufrir consecuencias adversas, durante períodos importantes de tiempo. La existencia de estos periodos en la historia de consumo del sujeto es algo observable comúnmente, y suele producirse luego de episodios de consumo que han tenido consecuencias graves para el sujeto o su entorno, o en situaciones de vida que por alguna razón se hacen menos compatibles con el consumo.

Es decir, la experiencia muestra que el sujeto sí tiene potencialmente el control sobre su conducta de consumo de sustancias, el cual ejerce vía un acto de voluntad, y sí puede llevar temporalmente una vida en la cual la búsqueda de la sustancia no juegue un rol especial. Son justamente estas las experiencias que el sujeto que es llevado a consultar por terceros significativos se esmera en resaltar al momento de defender la posición de que él sí controla su consumo, al contrario de lo que sus familiares afirman, y que por lo tanto no se hace necesario ningún tipo de ayuda. En esta circunstancia de consulta, el sujeto puede dar una infinidad de ejemplos que corroboran sus planteamientos, ejemplos que los familiares finalmente no pueden desdecir. Y tiene razón. Cuando el sujeto se propone tener control sobre el consumo o la búsqueda de la sustancia, normalmente lo logra. Es esto lo que habitualmente lleva a un desconcierto en los familiares, los que tienden a oscilar entre un creer esperanzadamente en un futuro distinto y una desilusión devastadora. Esta dinámica de ir y venir entre esperanza y desilusión es lo que probablemente explica el largo tiempo que toma el llegar a consultar en estos pacientes, y que hace que finalmente la gran mayoría nunca lo haga (Cunningham y Breslin, 2004).

Lo central del fenómeno de la adicción, entonces, no parece encontrarse a nivel de la conducta del sujeto, más allá que finalmente el fenómeno sí se traduzca, aunque adoptando formas muy diversas, en una conducta de búsqueda y consumo excesivos de sustancias. Incluso, tampoco parece encontrarse en la sensación de falta de control sobre el consumo que puede tener el sujeto o su entorno. Lo central sería, más bien, habría que buscarlo en el plano del vivenciar el sujeto su relación con las sustancias químicas. Lo que experimenta el sujeto es un *llamado* a obtener un placer particular, que tiene asociado a determinada forma de consumir alcohol y/o drogas. Es decir, sencillamente, *siente ganas* de consumir la sustancia, sensación que puede ir desde una intensidad muy baja a una muy alta. Este llamado, en algún momento, adquiere intensidad suficiente como para influir sobre la conducta del sujeto, de manera que éste *tienda* a consumir en el tiempo, de un modo que toma menos en consideración las consecuencias negativas del consumo de lo que las tomaría en caso de no estar influido por él. Este modo de consumo puede ir contra las genuinas intenciones del sujeto en algunas oportunidades, lo que lo puede llevar a experimentar una sensación de falta de control sobre la situación de consumo. Sin embargo, el sujeto no necesariamente tiene que responder que sí a ese llamado. Su capacidad de elección no está anulada, simplemente está influida por ese llamado. Por lo tanto, es perfectamente posible que el sujeto decida, dependiendo de las circunstancias, decir que no al llamado y consumir controladamente o

abstenerse de hacerlo. El resultado puede ser uno u otro, dependiendo de diversos factores. Lo que sí está siempre presente es el llamado, en mayor o menor medida.

El plantear que el núcleo de la adicción está en este llamado y no en la conducta o la falta de control sobre el consumo, se acerca a los planteamientos de Rado revisados anteriormente, que aluden a los deseos morbosos y el metaerotismo. Es decir, se acerca a los planteamientos psicoanalíticos que fueron dejados de lado por el valor hegemónico que adquirió la idea de una estructura pre-mórbida para explicar la adicción en el psicoanálisis a partir de la década de 1930. Así, ese momento de la historia se constituye como un punto de inflexión determinante en el entendimiento psicoanalítico de las adicciones que privilegia la búsqueda de las causas psíquicas de ésta, alejándose de un posible puente con la noción médica. Es interesante que Heyman (2009), un autor muy alejado de Rado, tanto teórica como temporalmente, destaque dos elementos de las sustancias adictivas que apuntan en una dirección similar a las ideas del húngaro. Este autor cuestiona las definiciones tradicionales de la adicción, e intenta precisar qué es lo que caracteriza a las sustancias adictivas. Concluye que éstas son: (i) *especiosas*, (ii) no llevan al *feedback auto-inhibitorio* connatural al resto de las actividades, (iii) son *intoxicantes*, e (iv) impiden un análisis costo-beneficio basado en una *elección global*. De estas cuatro características sólo las primeras dos serían completamente particulares a las sustancias adictivas. Por especiosa se entiende que involucran una recompensa de alto valor debido a la especial cualidad e intensidad de la satisfacción, a que ésta es inmediata y a que los costos son desplazados hacia el futuro. El no llevar a un feedback auto-inhibitorio refiere a que las sustancias adictivas no producen lo que normalmente sí ocurre, es decir, que la recurrencia de una actividad conduce al aburrimiento, a la fatiga o la saciedad, haciendo que el valor de recompensa disminuya. Es decir, según Heyman, la relación adictiva con una sustancia implicaría la búsqueda de una gratificación especialmente intensa y placentera, que no lleva a la saciedad o fatiga, y que hace que su valor de recompensa relativo al resto de las alternativas de gratificación disponibles sea cada vez mayor (2009: 125). Así, el sujeto va quedando cada vez más atrapado en una única forma de gratificación. Estas dos características destacadas parecen apuntar a algo muy similar que las nociones de deseo morbosos y régimen farmacotóxico, respectivamente, planteadas por Rado. Es decir, al instalarse una adicción, se produce un llamado especialmente intenso, pero no completamente determinante, a consumir la sustancia en cuestión, y el consumo de ésta va generando un modo de relacionarse con el mundo que distorsiona toda la jerarquía de prioridades del sujeto de manera estable.

Esta diferencia, entre entender la adicción a partir de la descripción de una conducta o hacerlo desde la idea de la instalación de un llamado a consumir, tiene importantes implicancias para un posible acercamiento de las posiciones psicoanalítica y médica. Al entenderse la adicción desde el punto de vista de las conductas, es frecuente realizar observaciones, en el contexto clínico, que parecen confirmar el que esta conducta adictiva depende de causas psicológicas. Un sujeto que ha desarrollado una adicción, en el contexto de un proceso terapéutico psicoanalítico, podrá tener variaciones muy significativas en su conducta de búsqueda y consumo de sustancias a lo largo del tiempo. Es decir, a pesar de estar instalado el llamado, responderá que sí o que no a este llamado dependiendo de las circunstancias externas y/o psíquicas en que se encuentre. Estas variaciones, el terapeuta psicoanalítico o analista, tenderá a asociarlas a cambios psíquicos experimentados por el paciente a lo largo del proceso terapéutico. Y tendrá razón, pero sólo parcialmente. Los cambios psíquicos sólo estarán mediando, aunque muy eficazmente, la conducta adictiva, es decir, estarán facilitando la disposición a eventualmente decir *no* temporalmente; lo que es muy diferente de estar modificando las *causas* de la conducta adictiva. Sin embargo, parecerá que es exactamente esto último lo que ha ocurrido. La experiencia muestra que los sujetos que han desarrollado una adicción, siempre encuentran motivos, tal como lo anunciaba irónicamente Bleuler en la cita revisada al comienzo, para volver a consumir o para aumentar su consumo. Una disputa matrimonial, el estrés laboral, la depresión, las dificultades económicas, un momento especial, un triunfo de la selección nacional de fútbol, un recuerdo infantil cargado de placer o angustia. Las falsas atribuciones psicológicas percibidas por el paciente, sumadas a los largos tiempos involucrados en los procesos de cambio en la relación con la sustancia, harán que las pistas dejadas por el llamado a consumir queden veladas. Lo que aparecerá a la observación serán los cambios en las conductas de búsqueda y consumo de sustancias y su relación con los vaivenes de los procesos psíquicos. Así, el entendimiento de la adicción desde el punto de vista de las conductas, promoverá que las observaciones confirmen la teoría previa de la adicción, es decir, comprenderla como una consecuencia de la neurosis en última instancia.

Ya que el llamado a consumir la sustancia adictiva es sólo eso, un llamado, las distintas circunstancias de vida y psicológicas del sujeto efectivamente siempre influirán en la respuesta que dé a ese llamado. Sin embargo, el sujeto seguirá siendo capaz de decidir, aun cuando esa decisión esté condicionada. La discusión acerca de la voluntad y responsabilidad del sujeto que ha desarrollado una adicción, que lleva a la contradicción resaltada en la definición de alcoholismo del *Joint Committee*, es necesario abordarla

desde este entendimiento de la situación. El llamado a consumir está instalado en el sujeto, pero no le quita finalmente su capacidad de decidir. Esta instalación es involuntaria, pero el sujeto sigue siendo relativamente responsable de sus conductas. Al identificarse la adicción con las conductas, todo estos elementos contribuyen a que se piense en la adicción como basada en procesos psíquicos.

Por otra parte, intentar colocar el énfasis en la instalación del llamado a consumir conlleva dificultades importantes para la observación clínica. Este llamado en el sujeto no es fácil que se muestre. En el sujeto que ha desarrollado una adicción, tiende a producirse un modo de relación con este llamado o deseo por las sustancias muy particular, que ha intentado ser conceptualizado por distintos autores. Se ha hablado de *fuerzas separadas del yo* (Sachs, 1923); del uso de *una escisión del yo* como mecanismo de defensa (Rosenfeld, 1960); de una *ambivalencia* frente al qué hacer con la situación de consumo (Miller y Rollnick, 1999); de una *negación* o una *distorsión del pensamiento* que impide ver aspectos de la realidad (Morse, 1992); de una *escisión de la imagen de sí mismo* (Mc Dougall, 1998); *una disociación* (Burton, 2005), *una oscilación subjetiva* (López, 2011), etc. Con estas nociones se ha intentado dar cuenta del siguiente fenómeno: el sujeto reconoce sólo a veces que existe este llamado operando en él y/o lo reconoce sólo parcialmente. Esto, a pesar de tener plena conciencia de las graves consecuencias que está provocando su consumo adictivo. Esta situación dificulta en gran medida la posibilidad de saber qué está pasando realmente con este llamado y, por lo tanto, la posibilidad de seguir su evolución o intervenir sobre él, ya sea por parte del mismo sujeto o parte de terceros (López, 2009). Estos últimos, además, tienden a quedar envueltos en lo que se ha llamado una dinámica de *codependencia* (Steinglass *et al.*, 1987) que facilita que la conducta adictiva siga adelante, al minimizar las consecuencias negativas del consumo o enfrentar al sujeto de modos muy poco efectivos.

Es decir, el elemento central del fenómeno de la adicción tendería a no mostrarse con claridad ni para el sujeto ni para el entorno inmediato, lo que probablemente ha favorecido que la adicción sea caracterizada de modos que llevan a equívocos y que promueven la idea de una causa psicológica a la base, punto central en la disputa entre psicoanálisis y medicina.

## **5. El segundo obstáculo: el camino utilizado para fundamentar estatus de enfermedad**

Un segundo elemento que ha dificultado el acercamiento de posiciones

entre psicoanálisis y medicina ha sido el método mediante el cual, desde la medicina, se ha intentado fundamentar la noción de adicción como enfermedad. El esfuerzo incesante, desde Jellinek en adelante, de encontrar las causas biológicas de la adicción ha marcado la dirección de este intento. A pesar de que en la definición revisada el carácter de enfermedad de la adicción está dado sólo por el no ser un síntoma de otra condición y ser una unidad con características propias, desde la medicina se ha optado por buscar esa unidad y su agente en procesos biológicos. Es decir, optó por un camino que no es indispensable para fundamentar la noción de enfermedad. De hecho, cuando en el siglo XVII se introduce la idea de enfermedad asociada al consumo intenso de alcohol, esta idea no estaba basada en la biología, sino simplemente en que una conducta tan auto-destructiva no podía considerarse normal (Heyman, 2009).

Jellinek es un hito importante en este camino, habiendo colocado en primer plano elementos fisiológicos medibles, como son el síndrome de abstinencia y el desarrollo de tolerancia, como signos de una enfermedad caracterizada por la falta de control sobre el consumo por parte del sujeto. Estos dos elementos tuvieron una gran repercusión durante décadas, y si bien en las definiciones más modernas ya no están presentes, el DSM-IV los sigue incluyendo como criterios para la definición de adicción, aunque ya no como imprescindibles, a pesar de haberse demostrado que su presencia es irrelevante para realizar el diagnóstico de adicción (Leshner, 1997).

Después de este primer intento de Jellinek por definir signos físicos de la enfermedad del alcoholismo, la investigación ha continuado profundizando en esta línea. En las últimas décadas se han develado muchos mecanismos y estructuras cerebrales involucrados en el desarrollo de la adicción (OPS, 2005), lo que ha implicado un avance muy significativo en este plano. Sin embargo, estos descubrimientos no dan realmente un fundamento para entender la adicción como una enfermedad primaria. El hecho de lograr objetivar estos mecanismos no necesariamente implica entender las causalidades involucradas en el desarrollo de una adicción. Es decir, el que existan estos cambios cerebrales no permite descartar el que estén siendo un síntoma de una condición psicológica. Por ejemplo, se los podría considerar simplemente como *correlatos* biológicos de procesos psicológicos (Heyman, 2009).

Dado que desde la investigación biológica no se ha logrado realmente fundamentar una causalidad para la adicción, tampoco se ha podido ofrecer una solución terapéutica en ese plano. De hecho, en términos prácticos, los conocimientos adquiridos no han posibilitado realizar una intervención desde la biología que cure la adicción en el sujeto. La intervención vía fármacos ayuda a disminuir los síntomas del síndrome de privación, o la



sintomatología de otros cuadros asociados a la adicción, incluso en algunos casos el placer que se produce al consumir las sustancias. Sin embargo, el deseo propio de la adicción continúa presente, a pesar de esta ayuda psicofarmacológica. El llamado, básicamente, se sigue manteniendo en el tiempo, lo cual es el problema explícitamente no resuelto desde la biología, relacionado con la noción de *sensibilización al incentivo* (Robinson y Becker citados en OPS, 2005).

Si se dejara de lado intentar fundamentar la adicción como enfermedad en la búsqueda de sus bases biológicas, se podría avanzar más en el acercamiento entre las perspectivas revisadas. Por supuesto el problema no está en que se realice investigación en el plano biológico con el fin de entender los mecanismos involucrados en la adicción, lo cual siempre aportará nuevos conocimientos que podrán ser utilizados de diversas formas. El problema es que se intente fundamentar desde ahí el estatus de enfermedad de la adicción.

Todos los desarrollos en la línea de la búsqueda de las bases biológicas, finalmente, parecen intentar demostrar la veracidad de los cuatro principios planteados por Rush alrededor de 1784, los que a su vez son la continuación de observaciones realizadas casi dos siglos antes por clérigos (Warner, 1994). Estos principios están referidos a que: (i) la adicción es producida por la propia ingesta de alcohol, (ii) se produce una pérdida de control sobre la conducta de tomar alcohol, (iii) la adicción al alcohol es una enfermedad en sí misma, con lo que se alude a no ser dependiente de una condición psíquica, (iv) la cura pasa por la abstinencia. Estos cuatro principios son consistentes con la definición del *Joint Committee* revisada, e incluyen, además, la hipótesis básica que ha guiado la investigación biológica, es decir, que es la propia ingesta de alcohol o sustancias adictivas la que lleva al desarrollo de la adicción. Además, incorporan el elemento terapéutico que ha sido propio de la aproximación médica al tema históricamente, esto es, lograr la abstinencia del consumo de las sustancias adictivas. Si son estos principios, o algunos de ellos, lo que se quiere demostrar como ciertos, esto se podría realizar por diversos medios sin que sea necesario colocar todo el énfasis en la apuesta de encontrar las causas biológicas de la adicción. Al hacerse esto último, la discusión tiende a quedar desplazada de su punto central. La discusión se convierte en si existe o no una demostración para las causas biológicas de la adicción, discusión que queda sin respuesta hasta que esto se pueda demostrar claramente.

Si se incorporara la definición de adicción propuesta en el apartado anterior, es decir, la adicción como la instalación de un llamado al consumo especialmente intenso y no auto-inhibitorio, probablemente se facilitaría



la investigación sobre la naturaleza de la adicción. Desde el modelo de enfermedad se tendría que:

- La entidad discreta sería la instalación de este llamado particular.
- La causa de la instalación de este llamado sería el propio consumo, suficientemente masivo y regular.
- Una vez instalado este llamado, no tendría como causa una condición psíquica. Lo psíquico, en el contexto de una situación de vida, mediaría la respuesta que el sujeto da a este llamado en el plano conductual.
- La existencia de este llamado en el sujeto sería involuntaria, y éste sólo funcionaría como un condicionamiento para lo que serán sus decisiones conductuales.
- La detención o disminución significativa del consumo haría que, con el tiempo, ese llamado comenzara a desdibujarse. En este sentido, la detención del consumo no sería un fin en sí mismo, sino que buscaría producir un cambio en la instalación del llamado.

Desde el modelo psicoanalítico se pensaría que:

- El llamado instalado dependería de una condición psíquica, ya sea a nivel de estructuras o de mecanismos.
- Este llamado se habría llegado a instalar debido a que cumple una función desde el punto de vista de la condición psíquica a la base.
- Este llamado sería involuntario, en el sentido que lo es un síntoma.
- La modificación de la condición psíquica a la base, permitiría que el llamado llegara a matizarse o a desaparecer.

Planteado de este modo el problema, es decir, redefiniendo lo central que caracteriza a la adicción, y evitando centrar la argumentación en las eventuales bases biológicas, sería esperable que se facilitara la apertura de un campo común para situar de mejor forma la discusión entre ambas aproximaciones. La observación clínica y la investigación empírica podrían tener un rol preponderante en el desarrollo de esta discusión.

## **6. Conclusiones**

El plano conceptual en el cual se ha situado la disputa sobre el entendimiento y el tratamiento de las adicciones, entre la medicina y el psicoanálisis, no

parece ser el adecuado. Los obstáculos que se han presentado para encontrar un terreno de análisis y observación más propicio, se relacionan con el modo de caracterización del fenómeno adictivo compartido por ambas aproximaciones, y con el camino seguido por la medicina para fundamentar el estatus de enfermedad de la adicción. Al intentarse fundamentar este estatus en el descubrimiento de las bases biológicas de la adicción, se ha desplazado el punto de discusión hacia un área sin respuestas definitivas hoy en día.

Estos dos obstáculos parecen explicar principalmente la falta de posibilidad de diálogo fructífero durante tantos años entre estas aproximaciones. Se requiere el desarrollo de investigación empírica, observación clínica y análisis conceptual que, evitando estos obstáculos, permita llegar a conclusiones que gocen de mayor acuerdo o, al menos, a discusiones que partan desde un mínimo terreno común. La investigación que apunte a estos objetivos necesariamente encontrará dificultades importantes, debido a que lo que se ha propuesto como el núcleo del fenómeno de la adicción, el llamado a consumir vivido por el sujeto, tiende a no mostrarse. Normalmente queda velado por mecanismos psíquicos e interaccionales propios del fenómeno de la adicción. El desafío es encontrar metodologías que permitan relevar ese elemento, y así poder entender su relación con la historia del sujeto, sus estructuras y mecanismos psíquicos, y las intervenciones terapéuticas. Esto último es urgente, ya que es una patología de alta prevalencia, que requiere principios de tratamiento sobre los que haya mayor consenso, y modos de intervención derivados de esos principios que tengan la flexibilidad suficiente para ajustarse a los distintos contextos y situaciones.

### Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (2002). DSM-IV-TR. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (T. de Flores, J., Masana, E., Masana, J., Toro, J., y Udina, C.). Barcelona: Masson S. A.
- Balint, M. (1979). *La falta básica*. Barcelona: Paidós.
- Bleuler, E. (1911). Alkohol und Neurosen. *Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen*, (3), 848-852.
- Blum, K. & Payne, J. (1991). *Alcohol and the addictive brain*. New York: The Free Press.
- Branch, M. (2011). Drug addiction. Is it a disease or is it based on choice? A Review of Gene Heyman's *Addiction: a disorder of choice*. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 95 (2), 263.
- Burton, N. (2005). Finding the Lost Girls: Multiplicity and Dissociation in the Treatment of Addictions. *Psychoanalytic Dialogues*, 15 (4), 587-613.

- Calais, V. (1995). Una solución, los usos. En E. Sinatra, D. Sillitti y M. Tarrab (comps.), *Sujeto, goce y modernidad III* (pp. 97-102). Buenos Aires: Atuel.
- Cunningham, J. y Breslin, F. (2004). Only one in three people with alcohol abuse or dependence ever seek treatment. *Addictive Behaviors*, 29, 221-223.
- Ferenczi, S. (1911). Über die Rolle der Homosexualität in der Pathogenese der Paranoia. *Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen*, (3), 101-119.
- Freud, S. (1930/1985). *El malestar en la cultura*. En *Obras completas* (2ª Ed.), tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Foucault, M. (1966). *El nacimiento de la clínica*. México, DF: Siglo Veintiuno Editores.
- Glover, E. (1928). The etiology of alcoholism. En Glover, E., *On the early development of mind* (pp. 81-90). New York: International Univ. Press.
- Glover, E. (1932). On the etiology of drug-addiction. En E. Glover, *On the early development of mind* (pp. 187-215). New York: International Univ. Press.
- Heyman, G.M. (2009). *Addiction: A disorder of choice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ingelmo, J., Ramos, M., Méndez, J. y González, E. (2000). El enfoque Modular-Transformacional de la Psicopatología: su aplicación al problema de la dependencia de drogas. *Revista de Psicoanálisis*, 5, recuperado el 2 de enero 2006 de <http://www.aperturas.org>
- Jellinek, E. (1960). *The Disease Concept of Alcoholism*. New Haven: Hillhouse.
- Johnson, B. (1999). Three perspectives on addiction. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 47 (3), 791-815.
- Kernberg, O. (1975). *Borderline conditions and pathological narcissism*. New York: Aronson.
- Khantzian, E. (1985). The self medication hypothesis of addictive disorders. *American Journal of Psychiatry*, 142, 1259-1264.
- Khantzian, E. (2005). New Windows on Understanding Addictive Vulnerability: Commentary on Papers by Lisa Director and Noelle Burton. *Psychoanalytic Dialogues*, 15 (4), 613-620.
- Laurent, E. (1988/1994). Tres observaciones sobre la toxicomanía. En E. S. Sinatra, D. Sillitti, y M. Tarrab (comps.), *Sujeto, goce y modernidad II* (pp.15-28). Buenos Aires: Atuel.
- Le Poulichet, S. (1990). *Toxicomanías y psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Leshner, A.I. (1997). Addiction is a brain disease, and it matters. *Science*, 278, 45.
- López, C. (2009). La decisión de entrar a un tratamiento de adicciones: motivación propia e influencia de terceros. *Terapia Psicológica*, 27 (1), 119-127.
- López, C. (2011). Las características de la situación mental en el consumo adictivo de sustancias y la motivación para entrar a un tratamiento de adicciones. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 20 (2), 53-76.
- López, H. (2003). *Las adicciones: sus fundamentos clínicos*. Buenos Aires: Editorial Lazos.
- McDougall, J. (1994). *Teatros de la mente. Ilusión y verdad en el escenario psicoanalítico*. Madrid: Julián Yébenes.

- McDougall, J. (1998). *Las mil y una caras de eros*. Buenos Aires: Paidós.
- Meltzer, D. (1974). *Los estados sexuales de la mente*. Buenos Aires: Kargieman.
- Milam, J.R. y Ketcham, K. (1983). *Under the influence: A guide to the myths and realities of alcoholism*. New York: Bantam.
- Miller, J. (1988). Algunas reflexiones sobre el fenómeno psicósomático. En J. Miller, *Matemas II* (pp. 173-181). Buenos Aires: Manantial.
- Miller, W. y Rollnick, S. (1999). *La entrevista motivacional*. Barcelona: Paidós.
- Morse, R. y Flavin, D. (1992). The definition of alcoholism. *Journal of American Medical Association*, 268, 1012-1014.
- Organización Panamericana de la Salud (2005). *Neurociencia del consumo y dependencia de sustancias psicoactivas*. Washington D.C.: OPS.
- Rado, S. (1926). Los efectos psíquicos de los intoxicantes: un intento de desarrollar una teoría psicoanalítica de los deseos morbosos. En S. Rado, *Psicoanálisis de la conducta* (pp. 33-48). Buenos Aires: Horm.
- Rado, S. (1933). Psicoanálisis de la farmacotimia (Afición a las drogas). En S. Rado, *Psicoanálisis de la conducta* (pp. 73-89). Buenos Aires: Horm.
- Rivers, C. y Shore, E. (1997). *Substance abuse on campus*. New York: Greenwood Press.
- Rosenfeld, H. (1960). Sobre la adicción a las drogas. En H. Rosenfeld, *Estados psicóticos* (pp. 153-170). Buenos Aires: Hormé.
- Rosenfeld, D. (1976). *Clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Galerna.
- Roudinesco, E. (1988). *La batalla de los cien años: historia del psicoanálisis en Francia. I (1885-1939)*. Madrid: Fundamentos.
- Sachs, H. (1923). *La génesis de las perversiones*, recuperado 3 de mayo del 2006 de <http://www.psi.uba.ar>
- Santiago, J. (1995). El artificio de la droga... o la metonimia de la muerte. En E. S. Sinatra, D. Sillitti, y M. Tarrab (comps.), *Sujeto, goce y modernidad III* (pp. 69-78). Buenos Aires: Atuel.
- Steinglass, P, Bennet, L., Wolin, S. y Reiss, D. (1987). *La familia alcohólica*. Barcelona: Gedisa.
- Tarrab, M. (2000). La substancia, el cuerpo y el goce toxicomaniaco. En E. S. Sinatra, D. Sillitti, & M. Tarrab (comps.), *Más allá de las drogas* (pp. 81-93). La Paz: Plural Editores.
- Thombs, D. (1997). The Disease Model of Addiction. En C. Rivers y D. Shore, *Substance abuse on campus* (pp. 49-72). New York: Greenwood Press.
- Warner, J. (1994). 'Resolved to drink no more': Addiction as a preindustrial construct. *Journal of Studies on Alcohol*, 55, 685-691.
- Winnicott, D. (1979). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

## GRADOS DE COMPLEJIDAD ARGUMENTATIVA EN ESCRITOS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HUMANIDADES<sup>1</sup>

DEGREES OF ARGUMENTATIVE COMPLEXITY  
IN HUMANITIES COLLEGE STUDENTS' ESSAYS

**ESTHER LÓPEZ**<sup>2</sup>

CONICET, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina.  
Estherlopez115@yahoo.com.ar

**CONSTANZA PADILLA**<sup>3</sup>

CONICET, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina.  
Constanza\_padilla@yahoo.com.ar

**Recibido:** 11-08-2011 **Aceptado:** 07-12-2011

**Resumen:** En el marco de las investigaciones actuales sobre escritura en la universidad, que parten, entre otras cuestiones, del reconocimiento de la brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura del nivel secundario y las prácticas académicas propias de los estudios superiores, el presente artículo pone en consideración los resultados obtenidos en relación con los grados de complejidad argumentativa de escritos de estudiantes principiantes de una Universidad del Noroeste de la Argentina, teniendo en cuenta algunos aportes teóricos propuestos por la Pragma-dialéctica, para evaluar el discurso argumentativo, tales como el planteamiento de los tipos de diferencias de opinión y las alternativas estructurales de la argumentación, atendiendo a los tipos de

<sup>1</sup> Investigación en curso realizada por la primera autora bajo la supervisión de la segunda autora, como parte del trabajo de graduación para el Doctorado en Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT, Argentina).

<sup>2</sup> Becaria del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Argentina) y Docente de la UNT. Integrante del Proyecto CIUNT 26/H430 (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán) titulado *Prácticas discursivas críticas en contextos educativos*, y miembro del grupo colaborador del Proyecto PICT-Bicentenario 2010-0893 (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Argentina) titulado *Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares*, dirigido por Paula Carlino.

<sup>3</sup> Investigadora del CONICET y Profesora Titular de la UNT. Directora del Proyecto CIUNT 26/H430 y miembro del Equipo Responsable del Proyecto PICT-Bicentenario 2010-0893.

argumentos (Snoeck Henkemans, 1992, 2006; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002). En tal sentido, partiendo de la distinción entre los conceptos de argumentación cotidiana y académica (Padilla, 2009), se destaca la productividad de los instrumentos pragma-dialécticos para evaluar el grado de competencia de los estudiantes al inicio de los estudios universitarios, con respecto a la argumentación cotidiana, ya que favorece la indagación de los desafíos cognitivos que éstos enfrentan a la hora de producir argumentaciones escritas. Esta indagación se hace necesaria para arbitrar intervenciones didácticas adecuadas que posibiliten el dominio gradual de la argumentación académica, indispensable para transitar con éxito por el Nivel Superior, tanto de grado y como de postgrado.

**Palabras clave:** Escritura, argumentación, complejidad argumentativa, criterios de evaluación, estudiantes universitarios.

**Abstract:** In the context of current research on writing at the University, which is based, among other things, on the recognition of the gap between the practices of reading and writing in high school and the academic practices of higher education, this article considers the results obtained in connection with the degrees of argumentative complexity in writings of beginning students at a Northwestern University in Argentina. With this purpose, in this paper, we take into account some theoretical contributions proposed by the pragma-dialectical theory in order to assess the argumentative discourse. Among those contributions, we can list, for instance, the several kinds of differences of opinion and the different alternatives of argumentative structures regarding the types of arguments (Snoeck Henkemans, 1992, 2006, Van Eemeren, Grootendorst and Snoeck Henkemans, 2002). In addition to this, based on the distinction between the concepts of everyday and academic argumentation (Padilla, 2009), this paper highlights the productivity of the pragma-dialectical instruments to assess the degree of competence of the students at the beginning of their college studies compared to the daily argumentation, which encourages the research of the cognitive challenges faced by students when they produce written arguments. This investigation is needed to devise appropriate teaching interventions that facilitate the gradual mastery of academic argumentation, an essential key to achieve academic excellence, both at grade and at postgrade level.

**Keywords:** Writings, argumentation, complex arguments, assessments criteria, college students.

## 1. Introducción

EL INTERÉS POR LA ESCRITURA de los estudiantes universitarios se ha instalado con fuerza en los últimos años en el contexto latinoamericano. Sin embargo, países como Estados Unidos y Australia cuentan con desarrollos teóricos y aplicados de más de tres décadas, mientras otros, como Inglaterra, Francia y Bélgica, dan cuenta de dicha preocupación desde los años 90.

El eje de estas preocupaciones gira, particularmente, en torno al reconocimiento de la brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura del nivel secundario y las prácticas académicas propias del nivel universitario. Al respecto, se enfatiza, por una parte, los problemas de acceso de los estudiantes al conocimiento disciplinar, debido a las dificultades de comprensión y producción de los textos académicos, cuya dimensión argumentativa es fundamental. Sin embargo, por otra parte, se señala que los saberes discursivos necesarios para transitar con éxito una carrera universitaria deben ser objeto de reflexión y de enseñanza en el nivel superior, ya que esto implica el dominio de modos de leer y escribir específicos de cada cultura disciplinar. De allí, la importancia que ha cobrado en los últimos años el concepto de *alfabetizaciones académicas* (Lea y Street, 1998; Carlino, 2005), entendidas éstas como alternativas para hacerse cargo de la lectura y escritura de los estudiantes en las aulas universitarias.

De este modo, esta problemática exige la distinción entre lo que los estudiantes traen o debieran traer, en materia de competencias discursivas, desde el nivel secundario, y lo que debe ser aprendido y, por tanto, enseñado, en el seno de las culturas académicas.

Entre las múltiples y complejas cuestiones involucradas, se destaca las similitudes y diferencias que pueden establecerse entre lo que denominamos en publicaciones anteriores como *argumentación cotidiana* y *argumentación académica* (Padilla, 2009), lo que permite plantear un pasaje que los estudiantes deberían realizar para abordar con éxito los textos propios del ámbito académico.

Con respecto a la *argumentación cotidiana*, ha sido profusamente definida y estudiada desde distintas líneas teóricas (Toulmin, 1958; Perelman y Olbrechts, 1958; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002; Plantin, 2005, entre otros) que abordan el hecho argumentativo, particularmente, en contextos informales. Por su parte, el concepto de *argumentación académica* (Padilla, 2009) implica prestar atención a las características que asume la argumentación en los discursos científico-académicos, atravesados por tradiciones disciplinarias diversas.

Investigaciones realizadas con anterioridad (Padilla, 2009; Padilla y López, 2009 y 2011; Padilla, Douglas y López, 2010), con respecto a algunos aspectos de los escritos argumentativos, tanto superestructurales como microestructurales –modos de organización, polifonía, uso del metadiscurso, entre otros–, han permitido plantear la relación entre los niveles de competencia de los estudiantes en relación con la argumentación cotidiana y los posteriores niveles de dominio en la argumentación académica.



En tal sentido, se hace evidente, entonces, la necesidad de evaluar el grado de competencia que poseen los estudiantes al iniciar los estudios superiores, con respecto a la argumentación cotidiana, para poder determinar las herramientas con las que cuentan y arbitrar las intervenciones didácticas más adecuadas para favorecer el dominio gradual de la argumentación académica.

Si bien en la literatura sobre el tema se encuentran investigaciones que abordan la problemática de la escritura y la argumentación en los estudiantes universitarios, son escasos los estudios que focalizan la atención en los criterios de evaluación de los escritos argumentativos, en particular, en los que pueden permitir determinar grados de complejidad argumentativa, los que, a su vez, podrían favorecer la indagación de los desafíos cognitivos que enfrentan los estudiantes a la hora de producir argumentaciones escritas.

Es en este contexto que este trabajo se propone un doble objetivo: considerar los resultados obtenidos con respecto a un aspecto de los niveles de argumentatividad de los escritos de un grupo de estudiantes principiantes de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina) y, a la vez, dar cuenta de la productividad de los aportes teóricos propuestos por la Pragma-dialéctica, para evaluar el discurso argumentativo, en relación con su complejidad argumentativa (Snoeck Henkemans, 1992, 2006; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002), ya que tales aportes no han sido todavía suficientemente aprovechados en el campo de las investigaciones aplicadas a la educación.

En tal sentido, nuestros interrogantes de investigación se orientan en las siguientes direcciones: ¿Con qué habilidades argumentativas ingresan los estudiantes a los estudios superiores? ¿Con qué criterios evaluar dichas habilidades? ¿A través de qué tipo de producciones argumentativas? ¿Podría establecerse una relación entre estas habilidades estudiantiles y su potencial permanencia en la universidad?

Si bien no podemos dar respuesta a todos estos interrogantes dentro de los límites de este trabajo, sí daremos cuenta de algunos resultados de investigación que pueden contribuir a responder de modo provisorio a algunos de ellos.

A continuación, consideraremos algunos antecedentes del tema que permitirán apreciar tanto los avances teóricos y aplicados, como las cuestiones pendientes. Luego, sintetizaremos algunos instrumentos de análisis de la Pragma-dialéctica que servirán de soporte teórico para la consideración de los resultados propios. Finalmente, pondremos en discusión estos datos con algunos obtenidos por otras investigaciones.



## 2. Escritura y argumentación en la universidad

Como ya señalamos, las investigaciones sobre escritura en la universidad tienen un desarrollo muy importante desde hace más de tres décadas en los Estados Unidos y Australia, mientras en otros países son más recientes.

En relación con esto, un concepto que ha venido nucleando las diversas investigaciones es el de *alfabetizaciones académicas* –proveniente de los estudios ingleses (Lea y Street, 1998) y difundido en español, particularmente, por Carlino (2005)–, el cual ha buscado abarcar las diversas acciones de formación que implementan las universidades para enseñar a escribir académicamente, de acuerdo a las especificidades de cada disciplina. En tal sentido, se destacan las corrientes norteamericanas *escribir a través del currículum* y *escribir en las disciplinas*, en cuanto a las propuestas didácticas en las que se escribe para aprender una materia y las que apuntan a aprender a escribir según los géneros propios de un campo del saber (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005). Son estos enfoques los que han llevado a trazar líneas de investigación-acción en diversas universidades con el propósito de estudiar y favorecer la apropiación de los modos de escribir característicos del ámbito académico y profesional<sup>4</sup>.

Vinculado con esto, son muy relevantes las investigaciones que vienen desarrollándose sobre los géneros académicos, especializados y profesionales (Parodi, 2008), y con el planteamiento de su instrucción explícita en la educación superior. Sin embargo, no ha sido todavía suficientemente investigado el papel –más o menos central– que juega la argumentación en las diversas clases de escritos académicos y su conexión con los modos de aprendizaje en las distintas disciplinas.

A pesar de ello, es en el campo de la educación científica (Física, Química, Biología, Oceanografía, cuestiones sociocientíficas) donde la argumentación ha cobrado protagonismo en los últimos años, tanto en relación con la educación secundaria como con la universitaria (Sardá y Sanmartí Puig, 2000; Kelly y Bazerman, 2003; Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamente, 2003 y 2008; Erduran y Jiménez-Aleixandre, 2008; Buty y Plantin, 2008; Orange, Lhoste y Orange-Ravachol, 2008; Simonneaux y Albe, 2008; Andriessen, 2009; Jiménez-Aleixandre y Puig, 2010; Kelly, Bazerman, Skukauskaite y Prothero, 2010, entre otros).

Investigaciones en el área de las ciencias biológicas, por ejemplo, han

<sup>4</sup> Para un panorama más exhaustivo de estos antecedentes, cfr. Carlino (2005); Carlino (2006) y Padilla y Carlino (2010).

mostrado que los estudiantes manifiestan dificultades para reconocer las pruebas empíricas que los docentes les proporcionan, por lo que en la mayoría de los casos no son capaces de conectar con el modelo teórico. Asimismo evidencian dificultades para usar el conocimiento conceptual, en el sentido de no sólo mencionar conceptos, sino también de ser capaces de relacionarlos para construir justificaciones (Bravo y Jiménez-Aleixandre, 2010).

De allí, entonces, que gran parte de los investigadores en educación científica planteen la necesidad de trabajar con experiencias de educación científica innovadoras que focalicen la atención en la argumentación como medio de aprendizaje, entendiendo ésta como “la capacidad de relacionar datos y conclusiones, de evaluar enunciados teóricos a la luz de los datos empíricos o procedentes de otras fuentes” (Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamente, 2003, p. 361).

En congruencia con estos aportes, están desarrollándose algunas investigaciones en el ámbito de la psicología y de la pedagogía que destacan el potencial epistémico de la argumentación (Leitão, 2007; Muller Mirza, 2008; Muller Mirza y Perret-Clermont, 2009; Ruiz y Leitão, 2010). En tal sentido, por ejemplo, Leitão (2007) considera que, si se concibe la argumentación desde una perspectiva dialógica y dialéctica<sup>5</sup>, es posible postular su *dimensión epistémica* ya que esta perspectiva confiere a esta actividad discursiva “un mecanismo de aprendizaje inherente que la convierte en un recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento” (Leitão, 2007, p. 3). Este papel mediador puede ser observado en dos niveles, según la autora: por una parte, en el desencadenamiento de los procesos de revisión de las propias perspectivas que permiten transformaciones cognitivas y, por otra parte, en el surgimiento de formas autorreguladoras del pensamiento que posibilitan al individuo reflexionar sobre los límites del conocimiento que genera acerca del mundo, reflexión que se constituye en un componente crucial en los procesos que posibilitan la construcción cognitiva.

De todos modos, con respecto a las ciencias humanas y sociales, las investigaciones en esta dirección son bastante escasas y sólo en algunos casos se plantea que un problema central a resolver en relación con la escritura académica es la dimensión argumentativa (Andrews, 2007, 2009 a y b, en el

<sup>5</sup> La autora sigue a van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans (1996) en la consideración de una serie de supuestos con respecto a la naturaleza de la argumentación. Particularmente, tiene en cuenta su carácter socio-discursivo, dialógico y dialéctico que promueve la negociación de puntos de vista a partir de diferencias de opinión. Estas diferencias provienen no sólo de los interlocutores presentes en una situación inmediata en que la argumentación es producida, sino también en una multiplicidad de artefactos disponibles en la cultura (libros, grabaciones, etc.) y, más aún, en el llamado discurso interior.

área de Historia). Por ejemplo, en el Reino Unido ha cobrado visibilidad el contraste que se da entre lo que se espera de una tesis de grado o de postgrado, desde el punto de vista argumentativo, y lo que se enseña efectivamente en las aulas (Andrews, 2007).

Por su parte, en el ámbito francófono, si bien no se registran estudios que focalicen explícitamente la problemática de la dimensión argumentativa de la escritura académica, algunas investigaciones enmarcadas en la línea de las *littéracies universitaires* (Delcambre y Lahanier-Reuter, 2010) se han abocado a indagar las relaciones entre escritura y construcción de saberes, postulando distintas representaciones estudiantiles con respecto a sus propios escritos, desde una postura de *transcription de la pensée* hasta una postura de *construction de la pensée* (Delcambre y Reuter, 2002) o de *stockage* versus *élaboration* (Pollet, 2004). En relación con esto, algunos autores han buscado determinar las dificultades con algunos géneros académicos (Pollet y Piette, 2002; Crinon y Guigue, 2002, entre otros), atendiendo a la distancia entre la cultura escrita de los estudiantes y las competencias académicas esperadas, particularmente en todo lo referido a la elaboración de un texto que gestione adecuadamente la polifonía discursiva, a través de la inclusión de distintas voces, y que, a la vez, explicita una toma de posición sobre el tema planteado (Bosch et Grossmann, 2002; Delamotte- Legrand, 2002 y Rosier, 2002, entre otros).

A esto se suma la creciente importancia que se adjudica a la variable disciplinar en la consideración de la problemática, destacando que las investigaciones deben orientarse a determinar los modos de producción de conocimiento en las distintas disciplinas, lo que colaboraría en la implementación de ayudas pedagógicas específicas (Delcambre, Donahue y Lahanier-Reuter, 2009; Delcambre y Reuter, 2010; Delcambre y Lahanier-Reuter, 2010).

En esta misma dirección se orienta también una investigación realizada recientemente por Wolfe (2011) en carreras de grado de distintas disciplinas de una universidad norteamericana (escuelas de negocio, educación, ingeniería, bellas artes, humanidades, ciencias naturales y ciencias sociales). Sus resultados han puesto de manifiesto que la argumentación es valorada en las tareas escritas asignadas a los estudiantes, pero difiere en la cantidad y el tipo de argumentos requeridos en las diferentes disciplinas. En tal sentido, el autor concluye que la comprensión tanto de las similitudes como las diferencias disciplinarias es la clave para desarrollar programas más efectivos a través del currículum.

En el contexto argentino, diversas investigaciones (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Di Stefano y Pereira, 2004; Padilla, 2004; Carlino, 2005, entre otros) han abordado distintas cuestiones de las prácticas de comprensión

y producción textual propias del nivel secundario y universitario, particularmente, desde el concepto de *polifonía enunciativa* (Baktine, 1984; Ducrot, 1984). Al respecto, se ha puesto en evidencia el trabajo casi exclusivo, en la escuela secundaria, con textos expositivos –además de los textos literarios–, los cuales, si bien favorecen los procesos de comprensión del conocimiento científico, mediado a través de la divulgación científica, su excesiva utilización puede imprimir en los alumnos una visión del conocimiento, en tanto objeto estable y validado universalmente, comunicado a través de una sola voz enunciativa, ya que estos textos no recurren a la polifonía. De este modo, los estudiantes se habitúan a leer los textos con una *estrategia de lectura expositiva* (Padilla, 2004: 51); es decir, buscan recuperar qué dice el texto, pero no quién lo dice, ni desde qué marcos conceptuales, ideológicos e históricos lo dice, ni qué evidencias proporciona para decirlo, ni con qué postura disiente o qué punto de vista apoya, todo lo cual implicaría una *estrategia de lectura argumentativa* (Padilla, 2004: 51), necesaria para abordar los textos académicos, propios del nivel universitario, cuya dimensión polifónica y argumentativa es fundamental. De este modo, en las instancias de comprensión de estos textos los estudiantes tienden a conceptualizarlos como monológicos, portadores de una verdad universal, lo que los lleva a neutralizar la diversidad de puntos de vista en una sola postura enunciativa (Arnoux *et al.*, 2002; Di Stefano y Pereira, 2004; Padilla, 2004). Esto se transfiere luego a los procesos de producción, en donde se observa también una tendencia a la escritura de textos sin polifonía explícita, ya que en realidad, varios de estos escritos son extractos de otros textos con omisión de las fuentes autoriales, como resultado de la conocida estrategia “copio y pego” (Padilla, Ávila y López, 2007).

Relacionado con esto, diversas encuestas realizadas por nuestro equipo de investigación en los últimos años (Padilla *et al.*, 2004, 2006, 2008, 2011; Douglas, López y Padilla, 2012; Molina y Hael, 2012) han puesto de manifiesto el escaso trabajo con textos argumentativos, en las aulas de nivel primario, secundario y universitario de nuestro medio, tanto en situaciones de oralidad como de escritura. De este modo, no sólo no se ha generalizado la enseñanza explícita de las *habilidades argumentativas* o *habilidades de pensamiento crítico*<sup>6</sup> en ningún nivel del sistema educativo, sino que tampoco se promueven contextos institucionales propicios para la discusión crítica;

<sup>6</sup> Entendemos estas habilidades, en la instancia de comprensión textual, como el reconocimiento de la tesis, del propósito del enunciador, de los argumentos, premisas y evidencias ofrecidas; la contextualización de la postura del enunciador en marcos conceptuales, ideológicos e históricos, y la construcción de una perspectiva personal. En la instancia de producción,

esto es, no se crean espacios para que el estudiante haga uso de la palabra propia, ni fundamente sus puntos de vista.

En la misma línea de pensamiento, el equipo de la UBA, dirigido por Zamudio (Ascione, 2000; Ascione y Rolando, 2002 y 2003; Zamudio, Ascione y Rolando, 2005, 2006), ha venido desarrollando investigaciones tendientes a profundizar la indagación acerca de las relaciones entre argumentación, pensamiento crítico y polifonía, en relación a cinco núcleos problemáticos: qué se entiende por argumentación de calidad en los estudiantes de los niveles universitarios iniciales; cuáles son los criterios más adecuados para evaluarla; cuál es el papel de la autorreflexión en el aprendizaje de habilidades argumentativas; qué teorías de la argumentación son más adecuadas para realizar estos abordajes y qué didácticas de la argumentación están vigentes en la escuela media por su incidencia en las competencias de los ingresantes (Zamudio, Ascione y Rolando, 2006).

En tal sentido, por un lado, siguiendo los planteamientos de Siegel (1987), estos autores adhieren al postulado de que el pensamiento crítico no implica simplemente la habilidad para buscar razones, sino que exige un compromiso con éstas; esto es, una actitud filosófica ante el conocimiento que involucra no sólo aspectos cognitivos sino también actitudinales y emocionales. Sin embargo, agregan que estos últimos no tienen una dimensión individual sino social ya que, en tanto elementos constitutivos de la subjetividad, son producidos socialmente, en contextos históricos determinados, y se construyen discursivamente. De allí la importancia de indagar el papel de los estereotipos en los procesos de construcción argumentativa (Ascione y Rolando, 2000).

Por otro lado, siguiendo a Plantin (1990), enfatizan la necesidad de caracterizar la inteligencia crítica, como aquella que tiene en cuenta todos los aspectos de una situación argumentativa, considerando otras posiciones –esto es, pensando dialógicamente–, y tratando de manera analítica las partes de una materia compleja (Ascione y Rolando, 2002). De este modo, una de las manifestaciones del pensamiento crítico es la inclusión de formas polifónicas que establezcan algún tipo de referencia explícita a otros textos, ideas o discursos, particularmente, de las que refutan o cuestionan ideas ya existentes en los discursos hegemónicos (Ascione y Rolando, 2000).

---

como la verbalización, tanto en la oralidad como en la escritura, de una argumentación con parámetros básicos de razonabilidad. Seguimos parcialmente, entre otros autores, a Paul (1984, 1991), en cuanto a la conceptualización del pensamiento crítico; y a diferentes líneas teóricas de la argumentación: Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2002) y Plantin (2005, 2007), entre otros.

Ahora bien, con respecto a las teorías de la argumentación a las que han recurrido mayormente las investigaciones aplicadas a la educación, el enfoque más trabajado hasta el presente ha sido el modelo de Toulmin (1958), sobre todo en el ámbito de la educación científica (Kelly y Bazerman, 2003; Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamente, 2003 y 2008; Erduran y Jiménez-Aleixandre, 2008; Henao y Stipcich, 2008; Jiménez-Aleixandre y Puig, 2010, entre otros). Sin embargo, es en el contexto chileno en donde han comenzado a aprovecharse los aportes de la Pragma-dialéctica para la evaluación de la argumentación en las aulas, aunque hasta ahora se han limitado a la educación secundaria y mayormente a la argumentación oral (Marinkovich, 2002, 2007; Vicuña y Marinkovich, 2008; Marinkovich y Salazar, 2009). De todos modos, ya se registra en Chile una preocupación creciente por las habilidades argumentativas de los estudiantes ingresantes a la universidad, como lo muestran algunas investigaciones aplicadas (Burgueño, 2003; Errázuriz y Fuentes, 2010) y las pruebas de admisión que se administran en varias universidades.

Por su parte, en Argentina, el recurso a los instrumentos de análisis pragma-dialécticos para la evaluación de escritos argumentativos es muy incipiente y circunscripto al ámbito de las carreras de inglés como lengua extranjera (Pico, 2009; Carrillo, 2010; Sleibe, 2010). De allí el interés de abrir este espacio de investigación aplicada en lengua materna que podría aportar al avance de las líneas de investigación sobre escritura argumentativa en la universidad que ya cuentan con algunos estudios, aunque desde otras perspectivas teóricas (Arrosi, Axelrud, D'Agostino y Eisner, 2003; Sanséau, 2003).

### **3. Pragma-dialéctica y evaluación de escritos argumentativos**

Partiendo del carácter socio-discursivo, dialógico y dialéctico del discurso argumentativo, el núcleo central de la Pragma-dialéctica, desde sus primeras formulaciones hasta el presente (van Eemeren y Grootendorst, 1992, 2004; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002; van Eemeren y Houtlosser, 2002; van Eemeren, Houtlosser y Snoeck Henkemans, 2007; van Eemeren, 2011), es la consideración del discurso argumentativo como una *discusión crítica* que tiene lugar cuando surge una diferencia de opinión, en relación con un determinado tema, y lo que se pretende es llegar a un acuerdo razonable, a partir de la negociación de los puntos de vista, generados a partir de estas diferencias.

De este modo, para evaluar el grado de razonabilidad de una discusión

crítica se focaliza la atención en la interacción de dos o más interlocutores que buscan resolver un desacuerdo, en las reglas que regulan esta interacción y en las violaciones de estas reglas que no permiten llegar a buen puerto.

En tal sentido, esta teoría busca encontrar un equilibrio entre una perspectiva normativa y una descriptiva. Partiendo de que la argumentación cotidiana parece adolecer de todo tipo de “defectos”, uno de los objetivos de este planteo es “desarrollar las herramientas para determinar en qué grado una argumentación está de acuerdo con las normas de una discusión razonable” (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2006, p. 18). Para ello, no abandona el criterio de *consistencia lógica*, sino que lo complementa con el de *consistencia pragmática*, que permite refinar el análisis de la argumentación real, a la luz de una teoría renovada de los *actos de habla* (Searle, 1979). De esta manera, estos dos criterios son integrados en lo que los autores denominan las *diez reglas para el desarrollo una discusión crítica*, junto con las *violaciones* más frecuentes a las mismas que constituyen una reinterpretación de las *falacias tradicionales*, a la luz de parámetros lógicos, pragmáticos y éticos.

Según los autores, para el especialista dedicado al análisis de estas interacciones argumentativas, es indispensable, entonces, identificar la diferencia de opinión principal y, a partir de ahí, determinar de qué tipo de diferencia de opinión se trata. En una *diferencia de opinión elemental* (única y no mixta) un punto de vista se encuentra con la duda de la otra parte. En el caso de que la otra parte no sólo dude sino que adopte un punto de vista opuesto al sostenido, estamos en presencia de una *diferencia de opinión mixta*. Por otra parte, si se incluye más de una proposición, la diferencia de opinión es *múltiple* (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002); es decir, se da cuando un enunciador trata de dos o más cuestiones al mismo tiempo, ya sea sobre un total de asuntos, sobre una teoría compleja o sobre un plan con numerosos componentes.

Pero además estas últimas –las *mixtas* y *múltiples*– pueden combinarse entre sí dando lugar a *diferencias de opinión múltiples mixtas*. Es por eso que en conjunto los autores determinan cuatro tipos de diferencias de opinión:

- a. *Única no mixta* (un punto de vista y una proposición).
- b. *Única mixta* (dos puntos de vista opuestos y una proposición para cada uno).
- c. *Múltiple no mixta* (un punto de vista y varias proposiciones).
- d. *Múltiple mixta* (dos puntos de vistas y varias proposiciones).

Por otra parte, para llevar a cabo el análisis de una interacción argumen-



tativa no basta sólo con identificar el tipo de diferencia de opinión sino también es imprescindible observar cómo son los argumentos empleados o bien qué estructura de argumentación se emplea para defender el punto de vista que se sostiene. En tal sentido, los autores plantean que una argumentación puede ser de mayor o menor complejidad, según el número de argumentos y las relaciones que se establezcan entre éstos. De allí, la distinción entre una argumentación basada en un *argumento único* y una argumentación compleja, ya sea ésta *múltiple, coordinada o subordinada* (Snoeck Henkemans, 1992, 2006; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002).

La defensa de un punto de vista consiste, en general, en más de un argumento único. Éstos pueden combinarse y organizarse de diferentes maneras para apoyar un punto de vista. Sin embargo, en las situaciones más informales de interacción es frecuente el recurso a un solo argumento, constituido por dos premisas; una de ellas, en general, implícita.

Ahora bien, en el caso de la argumentación *compleja*, los autores proponen tres tipos:

a. La *argumentación múltiple* consiste en defensas alternativas del mismo punto de vista. Estas defensas no dependen una de otra para sostener dicho punto de vista y son, en principio, de un peso equivalente, ya que podrían mantenerse solas teóricamente.

b. La *argumentación coordinada* es un único intento de defender un punto de vista, a través de la combinación de argumentos que son considerados conjuntamente para constituir una defensa concluyente. Es decir, estos argumentos son dependientes entre sí, por lo menos en dos sentidos: porque cada argumento por sí mismo es demasiado débil para sostener de modo concluyente el punto de vista, o porque un segundo argumento proviene de posibles objeciones al primero, de modo tal que lo refuerza.

c. La *argumentación subordinada* consiste en que gradualmente se introducen nuevos argumentos cuando se observa que cada uno por sí solo no puede mantenerse para la defensa del punto de vista. De este modo la defensa del punto de vista inicial se hace paso a paso: si el primer argumento no puede sostenerse, entonces es apoyado por otro argumento y si éste requiere de otro soporte, entonces se añade un nuevo argumento y así sucesivamente, hasta que la defensa sea concluyente.



Ahora bien, si bien esta propuesta no plantea explícitamente una relación entre estos tipos de complejidad argumentativa y diversos grados de elaboración cognitiva, resultan útiles estas distinciones, en tanto pueden convertirse en instrumentos de análisis que podrían permitir la evaluación y determinación de grados de elaboración discursiva, en relación con un aspecto de la producción argumentativa: la complejidad estructural.

En tal sentido, a pesar de que en las interacciones orales este grado de complejidad depende, en gran medida, de las intervenciones de los interlocutores involucrados que mueven, a través del feedback, a desplegar una argumentación, ya sea subordinada o coordinada, en la escritura este despliegue puede dar cuenta de una mayor habilidad argumentativa, por cuanto implica que el escritor está atendiendo e integrando mayores aspectos de la situación argumentativa. Por de pronto, el hecho de poder encontrar una argumentación subordinada en un texto escrito, manifiesta que el enunciador recurre a una diferencia de opinión mixta, en la que incorpora otros puntos de vista en su propio discurso, a través de distintos recursos polifónicos (citas directas, indirectas, referencias, alusiones, etc.).

Por otra parte, si relacionamos esto con la característica esencialmente polifónica de los textos científico-académicos, ya señalada anteriormente, podríamos aventurarnos a predecir que quien logra producir un texto de argumentación cotidiana (un artículo de opinión, por ejemplo) con un grado de complejidad considerable, tendrá menos problemas a la hora de abordar los textos disciplinares.

#### 4. Metodología

El corpus de escritos argumentativos de estudiantes principiantes de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina)<sup>7</sup>, seleccionado en esta oportunidad, está constituido por 70 textos que corresponden al año académico 2011<sup>8</sup>. Éstos han sido obtenidos a partir de un input, con las siguientes consignas:

<sup>7</sup> Los estudiantes participan de un programa de alfabetización académica que se desarrolla en una asignatura obligatoria de primer año de la carrera. Los textos analizados en este artículo fueron recogidos al mes de iniciado el año académico, momento en que recién comenzaba el trabajo didáctico con conceptos básicos de argumentación.

<sup>8</sup> Cabe aclarar que estos escritos forman parte de un corpus mayor, perteneciente a la investigación en curso, que está realizando E. López, como becaria del CONICET, para la obtención de su Doctorado en Letras (UNT, Argentina), bajo la dirección de C. Padilla.

1. Explique, brevemente, con sus palabras de qué se trata el texto 1, titulado *Libro vs. internet: ¿quién gana?*
2. Determine qué posturas se explicitan en relación con el tema tratado.
3. El texto 2, titulado *De buena tinta (electrónica)*, ¿a cuál de las posturas señaladas se acerca? Explique brevemente cuál es la tesis que sostiene el enunciador y los argumentos que esgrime.
4. Sobre la base de los textos leídos, escriba un artículo de opinión (que podría ser enviado a un diario) en el que dé su postura sobre el tema que se debate. Recuerde que un mismo tema puede ser enfocado desde distintos puntos de vista.

Como puede observarse, la consigna 4 que propone la escritura de un artículo de opinión está precedida de otras consignas que implican la lectura de dos textos-fuente<sup>9</sup>, genéricamente diferentes. El texto 1 es una nota periodística que cubre un acontecimiento editorial puntual de envergadura: la Feria Internacional del Libro en Buenos Aires (2008). En este texto se oponen, en líneas generales, dos posturas diferentes con respecto al futuro del libro en papel. La primera, representada por John Thompson, puede sintetizarse en: “el libro está más vivo que nunca”; la segunda, puede resumirse en el postulado de Bill Gates: “el libro en su formato tradicional ha muerto”. El texto 2 es una columna de opinión que se acerca a la segunda línea propuesta pero con una postura menos radical.

Estos dos textos-fuente, en su conjunto, abarcan el espectro de las distintas posturas que pueden plantearse sobre el tema. En tal sentido, la idea del input con la lectura previa de estos textos fue que sirvieran, a la vez, como modelos y como disparadores de escritura para los estudiantes.

Las dos posturas anteriormente esbozadas podrían traducirse en términos pragma-dialécticos en una diferencia de opinión mixta con los siguientes puntos de vista:

- Punto de vista 1: los libros en versión papel existirán siempre.
- Punto de vista 2: los libros en versión papel serán reemplazados por los libros digitales.

Es decir, el segundo punto de vista no es simplemente la negación del primero sino la propuesta de otra alternativa.

<sup>9</sup> Los textos-fuente son: *Libro vs. internet: ¿quién gana?* (*Río Negro* online, 30 abril de 2008) y *De buena tinta (electrónica)* de Manuel Rodríguez Rivero (*El País on line*, 21 de mayo de 2008).

Para el análisis y la cuantificación de los datos se han considerado las siguientes categorías, teniendo en cuenta las distinciones realizadas por la Pragma-dialéctica para evaluar el grado de complejidad argumentativa (Snoeck Henkemans, 1992, 2006; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002):

- Tipos de diferencias de opinión: única no mixta / única mixta; múltiple no mixta / múltiple mixta).
- Tipos de argumentos: únicos y complejos (múltiples, coordinados o subordinados).

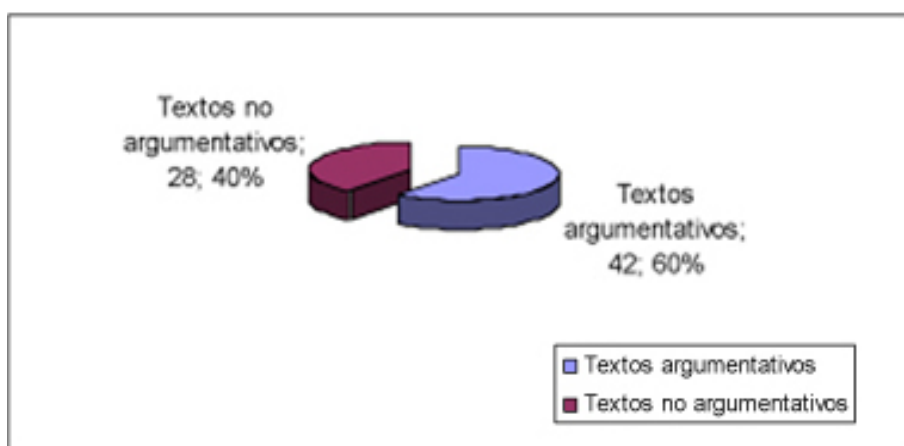
Sin embargo, como hemos encontrado una cantidad relevante de textos no argumentativos, los hemos computado dentro del total de textos para observar las diferencias porcentuales.

## 5. Resultados

### 5.1. Textos no argumentativos / textos argumentativos

Una primera cuestión que hemos considerado fundamental realizar en el análisis de los datos es la distinción entre textos argumentativos y no argumentativos. En el gráfico 1, podemos apreciar los porcentajes obtenidos en relación con estas categorías.

**Gráfico 1.** Textos argumentativos y no argumentativos.



Como podemos observar, del total del corpus recogido (70 textos), 28 textos –es decir, el 40%– han sido categorizados como no argumentativos por motivos diversos. El motivo fundamental es la ausencia de argumentos; esto es, explicitan un punto de vista pero no lo defienden. Otros, además, son contradictorios en su formulación (por ejemplo, en el texto nº 8 del corpus, en un primer momento se da por sentado el desplazamiento del libro en manos de la tecnología y, a continuación, se plantea que esta posibilidad no es viable). En otros casos, los textos son prescriptivos; es decir no se dan argumentos sino órdenes con respecto a cómo debe ser el accionar para encarar la defensa de los libros tradicionales. Por último, hemos incluido también en este grupo los textos que desplazan el tema de discusión planteado hacia otro tópico que puede derivarse de éste, pero que no responde a la consigna solicitada. Es el caso de textos, por ejemplo, que tratan sobre internet o la televisión, temas que están relacionados con los avances tecnológicos pero que no se ajustan a la problemática planteada en los textos-fuente. Este grupo de textos, junto con otros que carecen de muchas propiedades para ser considerados coherentes y cohesivos, son los que registran las mayores dificultades de procesamiento de bajo nivel (cuestiones gramaticales y ortográficas).

Por otra parte, hemos considerado textos argumentativos a todos aquellos que presentan uno o más puntos de vista y uno o más argumentos (múltiples, coordinados o subordinados). Los textos que responden a estas características constituyen el 60% de los recolectados (42 textos); esto es, sólo un poco más de la mitad del total del corpus.

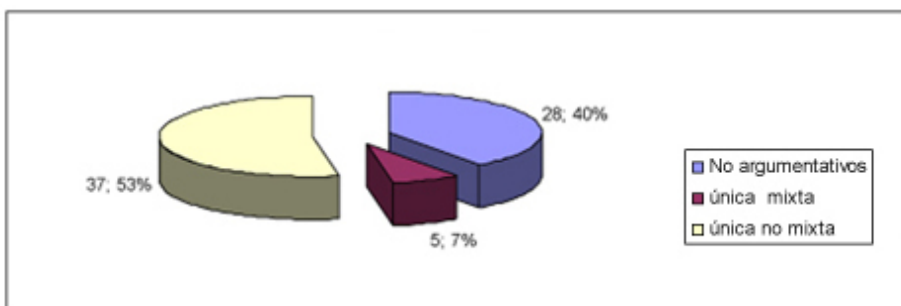
## 5.2. Diferencias de opinión

Una segunda cuestión considerada para el análisis de los datos ha sido la distinción entre diferencias de opinión. Del total de alternativas propuestas por la Pragma-dialéctica (única mixta / única no mixta; múltiple no mixta / múltiple mixta), sólo hemos encontrado en el corpus las opciones única mixta y única no mixta, como podemos apreciar en el gráfico 2.1.

De la lectura del gráfico se desprende que, del total de textos considerados como argumentativos (60% - 42 casos), hay una mayoría (37 textos) que presenta una diferencia de opinión única no mixta, frente a sólo 5 textos que presentan la opción única mixta. Es llamativo el bajo porcentaje de esta opción, si tenemos en cuenta el input, a partir del cual se produjeron los textos. Recordemos que los textos-fuente presentan dos puntos de vista opuestos y, a la vez, la consigna de escritura orientaba hacia la consideración de más de un punto de vista. Es decir, a pesar de estos modelos y pautas de

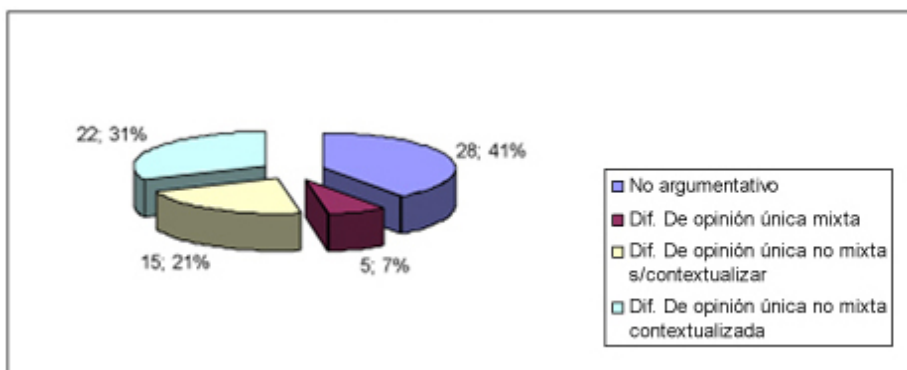
escritura, sólo el 7% de todos los estudiantes dio cuenta de una argumentación escrita que incluyera un punto de vista opuesto al defendido por el propio enunciador, hecho que pone de manifiesto la baja polemicidad de estos textos.

**Gráfico 2.1.** Diferencias de opinión 1.



Ahora bien, con respecto a los textos que presentan una diferencia de opinión única no mixta (37 casos), hemos podido observar que este grupo no es homogéneo sino que pueden establecerse algunas variantes, como podemos ver en el gráfico 2.2:

**Gráfico 2.2.** Diferencias de opinión 2.



De los 37 textos con diferencia de opinión única no mixta, hemos hecho una distinción entre los que a pesar de evidenciar este tipo de diferencia, manifiestan una intención explícita de incorporar una contextualización de los hechos que presente las dos posturas que se manejan aunque sólo se

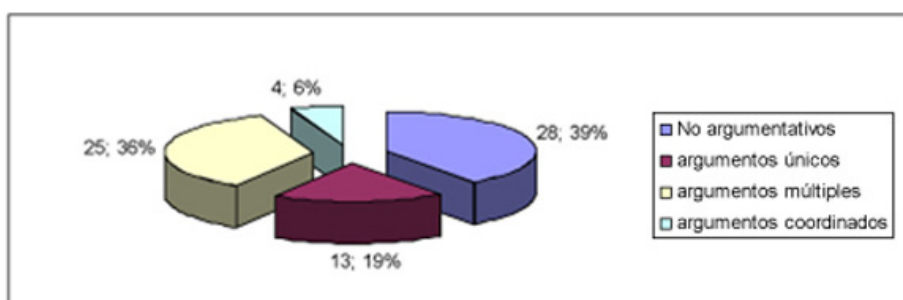
aboquen a la defensa de un punto de vista (el defendido por ellos mismos). Esta opción ha sido observada en 22 de los textos analizados (es decir, 31% del total). Por su parte, en los 15 textos restantes (21%), los estudiantes sólo se detienen a defender su postura sin hacer ningún tipo de referencia a la postura del antagonista.

En síntesis, atendiendo a los resultados considerados hasta el momento podríamos plantear diferentes grados de elaboración cognitiva en el grupo de estudiantes analizados: el menor grado de elaboración estaría representado por los estudiantes que no logran producir un texto argumentativo (41%); luego ubicaríamos los estudiantes que logran producir una diferencia de opinión única no mixta sin contextualizar (21%); seguidamente los que logran producir este tipo de diferencia de opinión, con una contextualización adecuada (31%) y, por último, los que logran producir una diferencia de opinión única mixta (7%), que da cuenta de una consideración más abarcadora de la situación argumentativa planteada.

### 5.3. Tipos de argumentos

Una tercera cuestión considerada para el análisis de los datos, ha sido la distinción entre tipos de argumentos. Al respecto, en relación con las opciones postuladas por la Pragma-dialéctica (argumentos únicos; múltiples, coordinados y subordinados), sólo hemos encontrado casos de argumentos únicos, múltiples y coordinados, pero no de los subordinados, como puede apreciarse en el gráfico 3.

**Gráfico 3.** Tipos de argumentos.



Como podemos ver, del total de textos considerados como argumentativos (42 casos), 13 utilizan sólo argumentos únicos; 25 textos

recurren a argumentos múltiples y 4 a argumentos coordinados; es decir, predomina el empleo de argumentos múltiples, con respecto a los únicos y coordinados.

De todos modos, el recurso a argumentos únicos (19% del total de textos), no deja de ser relevante desde el punto de vista de los grados de elaboración cognitiva, si tenemos en cuenta que estamos analizando argumentaciones escritas en donde, en principio, hay mayores posibilidades de destinar el tiempo necesario para el análisis más detenido del tema planteado, lo que permitiría descubrir mayores alternativas de argumentos posibles.

Ahora bien, si consideramos el uso de argumentos complejos, podríamos plantear también grados de elaboración cognitiva en la medida en que, si bien el recurso a argumentos múltiples es una buena alternativa, la elección de argumentos coordinados podría dar cuenta de un mayor desafío cognitivo por cuanto el escritor sopesa el grado de fuerza o debilidad de los argumentos y se plantea la necesidad de coordinarlos para una defensa más concluyente.

Por su parte, el recurso a argumentos subordinados, que no se registra en el corpus analizado, daría cuenta de un desafío aún mayor en la argumentación escrita ya que implicaría “traer” al texto las posibles objeciones al punto de vista defendido y refutarlas con los propios argumentos, en un proceso de articulación vertebrado por la postura enunciativa.

## 6. Discusión

Circunscribiremos la discusión de los resultados recién considerados a investigaciones, producidas en el contexto argentino y chileno, que proporcionan datos empíricos acerca de la calidad de escritos argumentativos de estudiantes universitarios, aunque sólo una de ellas lo hace desde los instrumentos pragma-dialécticos considerados en nuestra investigación.

Tomando como base teórica la noción de polifonía (Bakhtine, 1984; Ducrot, 1984), Arrosi *et al.* (2003) indagan las competencias argumentativas de los ingresantes a la Universidad de Buenos Aires (Argentina), a partir de un corpus conformado por 70 escritos argumentativos de alumnos del Ciclo Básico Común (sede Puán), producidos como respuesta a una consigna que proponía a cada alumno la elaboración de dos textos sobre un mismo tema (uno a favor de una aserción y otro en contra). Si bien las autoras consideran que, en términos generales, hay un nivel argumentativo básico, constituido por el planteo de una opinión fundamentada a partir de una tesis, no puede decirse lo mismo de la inclusión de la polifonía dado



que, aunque se incluyen voces, no siempre son bien aprovechadas y, por lo tanto, impiden visualizar adecuadamente cuál es la tesis que se defiende<sup>10</sup>. Por otro lado, las investigadoras concluyen que el nivel argumentativo que manifiestan puede ser eficaz para argumentaciones sencillas pero no lo es para el desarrollo de argumentaciones más complejas como lo requieren los textos universitarios. Destacan además la importancia del dominio de la dimensión polémica como un modo de desarrollar el pensamiento crítico, ya que es la que permite percibir y tomar posición acerca de los discursos que circulan socialmente.

Por su parte, Burgueño (2003), en el contexto chileno, estudia la estructura y el tipo de argumentos empleados por alumnos universitarios de segundo y tercer año de las carreras de Traducción e Interpretación y Pedagogía del Castellano (Universidad Católica de Valparaíso). Para ello, analiza un corpus de argumentaciones escritas, a partir de los aportes de Toulmin (1958), de van Eemeren *et al.* (1987, 1996) en sus primeras formulaciones y de Lo Cascio (1994). El análisis de los datos presenta algunos problemas metodológicos, por cuanto de 52 textos recolectados, se seleccionan sólo seis para su estudio cuantitativo, ya que son los únicos que presentan categorías argumentativas y expresan argumentos a favor y en contra del tema planteado en la tarea. De este modo, en este descarte, no puede apreciarse una distinción porcentual entre textos no argumentativos y textos argumentativos que sólo presenten argumentos a favor de la tesis planteada. Sin embargo, resulta interesante constatar que sólo seis textos (12% del total) son los que reúnen la característica de polemicidad, porcentaje bajo y congruente con lo señalado por Arrosi *et al.* (2003). Por su parte, si bien estos seis textos presentan una tesis, sólo cuatro de ellos lo hace de modo explícito, mientras los otros dos restantes expresan una posición poco definida con respecto al tópico sugerido. La autora destaca también que ningún texto presenta una conclusión totalmente lograda y que sólo la mitad lo hace de modo medianamente aceptable. Con respecto a la cantidad de argumentos, se observa la presencia entre dos y seis en los textos analizados, aunque no todos ellos son legítimos, ya que en la mayoría de los casos se apela a falacias, según destaca el estudio. Si bien, como dijimos, se consideran aportes pragma-dialécticos para el análisis de los datos, no se tiene en cuenta la distinción entre tipos de argumentos de acuerdo a la complejidad argumentativa, puesto que se toma como referencia, al parecer, las primeras formulaciones teóricas de la teoría.

Errázuriz y Fuentes (2010), también en el contexto chileno, proporcionan resultados en torno a la evaluación de ensayos de estudiantes de primer año

<sup>10</sup> Cabe aclarar que las autoras no proporcionan datos cuantitativos.

de la carrera de Pedagogía en Educación Básica (Sede Villarrica, Universidad Católica de Chile). A partir de una serie de parámetros de evaluación, de base textual y retórica (cohesión textual, uso adecuado de párrafos, ordenamiento de ideas, tesis o idea central, argumentos, consideración de puntos de vista alternativos y estructura global), las autoras concluyen que la mitad de los estudiantes registran puntuaciones por debajo de niveles mínimos de calidad de un ensayo breve. En tal sentido, sobre una escala de 1 a 5, en la que la calificación 3 es aceptable, la mayoría de los parámetros obtiene puntuaciones menores a 3, a excepción de la tesis o idea central que registra un promedio de 3,22. Los puntajes más bajos corresponden a la organización de las ideas y a la formulación de argumentos contrarios a la tesis planteada en el ensayo. Como vemos, también en estos datos se destaca, además del bajo porcentaje en el nivel de argumentación básica (tesis + argumentos a favor de la misma), los problemas con la dimensión polifónica, de modo similar a las investigaciones antes consideradas.

Por último, es el estudio realizado por Carrillo (2010) el único que proporciona resultados de escritura argumentativa, a partir de uno de los instrumentos pragma-dialécticos considerados en nuestra investigación (los tipos de argumentos, atendiendo a la complejidad argumentativa), aunque obtenidos en un grupo de estudiantes universitarios de segundo año de la carrera de Inglés de la Universidad Nacional de San Juan (Argentina), por lo que estamos hablando de la escritura de textos en lengua extranjera. Al respecto, los resultados obtenidos muestran un porcentaje relevante de textos que carecen de argumentos (30%). Por su parte, en cuanto a los tipos de argumentos se destaca el predominio de argumentos únicos, frente a los múltiples y coordinados, en tanto no se registran argumentos subordinados. Por otro lado, la investigación no proporciona datos con respecto a tipos de diferencias de opinión de los textos. Pese a que el corpus obtenido proviene de dos instancias de escritura, mediadas por una instrucción en argumentación, no se observan, según la autora, avances significativos, lo que plantea la necesidad de una práctica más metódica y sostenida en escritura argumentativa.

En síntesis, como puede apreciarse, más allá de las dificultades para equiparar y comparar los datos de las investigaciones citadas –ya sea por los diferentes instrumentos teóricos utilizados o por tratarse de datos en lengua materna o extranjera–, los resultados generales coinciden en destacar los bajos niveles de argumentatividad de los escritos estudiantiles y, en particular, las dificultades con la dimensión polémica que, en principio, daría cuenta de una mayor elaboración cognitiva por cuanto implica prestar atención a mayores aspectos de la situación argumentativa.

## 7. Conclusiones

En el marco de las investigaciones actuales sobre escritura en la universidad, hemos abordado este estudio, a partir de la consideración de un problema central de los escritos estudiantiles: su dimensión argumentativa y, en particular, su dimensión polifónica, la cual, en principio, permitiría dar cuenta de diferentes grados de complejidad argumentativa y, por tanto, de elaboración cognitiva.

Para ello, hemos considerado los resultados obtenidos en relación con estos grados de complejidad en escritos de estudiantes principiantes de una carrera de Humanidades de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), teniendo en cuenta algunos aportes teóricos propuestos por la Pragma-dialéctica, para evaluar el discurso argumentativo. En particular, hemos analizado los datos, a partir del planteamiento de los tipos de diferencias de opinión y de las alternativas estructurales de la argumentación, atendiendo a los tipos de argumentos (Snoeck Henkemans, 1992, 2006; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002).

Partiendo de la distinción entre los conceptos de argumentación cotidiana y académica (Padilla, 2009), destacamos la productividad de los instrumentos pragma-dialécticos para evaluar el grado de competencia de los estudiantes universitarios principiantes, con respecto a la argumentación cotidiana, ya que favorece la indagación de los desafíos cognitivos que éstos enfrentan al momento de producir escritos argumentativos.

En tal sentido, hemos observado, en primer lugar, un porcentaje importante de textos (40% del total de los 70 textos analizados) que no alcanzan el requisito mínimo de argumentatividad; esto es, no presentan argumentos que respalden el punto de vista del enunciador del texto.

En segundo lugar, atendiendo a los tipos de diferencias de opinión, hemos apreciado que sólo un 7% del total de los textos recurre a una diferencia de opinión única no mixta que es un parámetro que permite dar cuenta de la dimensión polifónica de las argumentaciones escritas. Esta baja presencia también es destacada, de modo explícito, por Arrosi *et al.* (2003) y por Errázuriz y Fuentes (2010), y puede inferirse de los datos aportados por Burgueño (2003) y Carrillo (2010).

En tercer lugar, con respecto a los tipos de argumentos, teniendo en cuenta la estructura de la argumentación (argumentos únicos; múltiples, coordinados y subordinados), hemos observado que el recurso a argumentos únicos (19% del total de textos), es un dato relevante desde el punto de vista de los grados de elaboración cognitiva que permite la escritura en la cual, en

principio, hay mayores posibilidades de analizar más detenidamente el tema planteado y, por tanto, de encontrar mayores alternativas de argumentos.

Ahora bien, considerando el uso de argumentos complejos, hemos registrado un buen porcentaje de argumentos múltiples (36% del total de textos), un bajo porcentaje de argumentos coordinados (6%), en tanto no se han registrado argumentos subordinados. Al respecto, hemos destacado que la elección de argumentos coordinados (6%) podría dar cuenta de un mayor desafío cognitivo, por cuanto el escritor evalúa el grado de fuerza o debilidad de los argumentos y se plantea la necesidad de coordinarlos para una defensa más concluyente. Por su parte, el recurso a argumentos subordinados podría poner de manifiesto un desafío aún mayor en la argumentación escrita, ya que implicaría considerar las posibles objeciones al punto de vista defendido y refutarlas con los propios argumentos, en un proceso de articulación vertebrado por la postura enunciativa.

En investigaciones anteriores (Padilla y López, 2009 y 2011) habíamos planteado la relación entre niveles de dominio en argumentación cotidiana y argumentación académica, con respecto a algunos aspectos microestructurales (uso del metadiscurso y de marcadores de reformulación). En esta oportunidad, dejamos planteada la necesidad de afinar los instrumentos teóricos que permitan analizar los grados de elaboración argumentativa de los escritos estudiantiles que dan cuenta de sus modos de argumentar en contextos más informales, a fin de predecir posteriores desempeños en la argumentación académica, hecho que, a la vez, podría permitir la gestión de intervenciones didácticas que posibiliten el dominio gradual de la misma, indispensable para un abordaje adecuado de las prácticas disciplinares.

### Referencias bibliográficas

- Andrews, R. (2007). Argumentation, Critical Thinking and the Postgraduate Dissertation. *Educational Review*, 59, 1-18.
- Andrews, R. (2009a). A case Study of Argumentation at Undergraduate Level in History. *Argumentation*, 23, 547-558.
- Andrews, R. (2009b). *Argumentation in Higher Education: Improving Practice through Theory and Research*. New York: Routledge.
- Andriessen, J. (2009). Argumentation in Higher Education: Examples of Actual Practices with Argumentation Tools. En N. Müller Mirza y A. Perret-Clermont (Eds.). *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices* (pp. 195-214). New York: Springer.
- Arnoux, E. Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos, *Revista Signos*, 35, 129-148.

- Arrosi, F., Axelrud, B., D'Agostino, M. y Eisner, L. (2003). Competencias argumentativas en alumnos universitarios. En M.M. García Negroni (Ed.), *Actas del Congreso Internacional "La argumentación"* (pp. 656-664). Universidad de Buenos Aires. Publicación en CD-Rom.
- Ascione, A. (2000). Pensamiento crítico y polifonía. En B. Zamudio, A. Ascione y L. Rolando (comp.) *Actividad metacognitiva y pensamiento crítico en la argumentación* (43-51). Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Secretaría de Investigaciones.
- Ascione, A. y Rolando, L. (2000). Argumentación y estereotipos. En B. Zamudio, A. Ascione y L. Rolando (comp.), *Actividad metacognitiva y pensamiento crítico en la argumentación* (52-64). Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Secretaría de Investigaciones.
- Ascione, A. y Rolando, L. (2002). *Argumentación, pensamiento crítico y polifonía. Simposio Internacional «Lectura y Escritura: nuevos desafíos»*, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Subsede Cuyo de la Cátedra UNESCO, Mendoza. Recuperado de [www.educ.ar/educar/argumentacion-pensamiento-critico-polifonia.htm](http://www.educ.ar/educar/argumentacion-pensamiento-critico-polifonia.htm)
- Ascione, A. y Rolando, L. (2003). Manifestaciones polifónicas del pensamiento crítico. En M.M. García Negroni (Ed.). *Actas del Congreso Internacional "La argumentación"* (pp. 1430-1491), Universidad de Buenos Aires. Publicación en CD-Rom.
- Bakhtine, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bosch, F. et Grossmann, F. (2002). Se référer au discours d'autrui : comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux. L'écrit dans l'enseignement supérieur* 54: 41-51.
- Bravo, B. y Jiménez, P. (2010). ¿Salmones o sardinas? Una unidad para favorecer el uso de pruebas y la argumentación en ecología. *Alambique. Revista de Didáctica de las ciencias experimentales. Argumentar en ciencias*, 63,19-25.
- Burgueño, C. (2003). *Estructura y tipos de argumentos en textos de estudiantes universitarios*. En M.M. García Negroni (Ed.), *Actas del Congreso Internacional La argumentación* (671-677), Universidad de Buenos Aires. Publicación en CD-Rom.
- Buty, Ch. y Plantin, Ch. (2008). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Señal*, 16, 71-116.
- Carrillo, M.C. (2010). Evaluación de textos argumentativos escritos en inglés de acuerdo con una propuesta integradora. En V. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 277-287). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Crinon, J. y Guigue, M. (2002). Être sujet de son écriture: une analyse de mémoires

- professionnels. *Spirale. Revue de Recherches en éducation. Lire – écrire dans le supérieur*, 29, 201-219.
- Delamotte-Legrand, R. (2002). Faire savoir son savoir. *Enjeux. L'écrit dans l'enseignement supérieur*, 54, 28-40.
- Delcambre, I. y Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise: première approche. *Spirale. Lire – écrire dans le supérieur*, 29, 7-27.
- Delcambre, I., Donahue, Ch. y Lahanier-Reuter, D. (2009). Ruptures et continuités dans l'écriture à l'Université. *Scripta* 13 (24), 227-244.
- Delcambre, I. y Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque* 18: 11-42. Namur, L'appropriation des discours universitaires, Namur: Presses Universitaires de Namur. Recuperado de <http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/431/Les-litteracies-universitaires.pdf>
- Delcambre, I. y Reuter, Y. (2010). The French Didactics Approach to Writing from Elementary School to University. En Ch. Bazerman *et al.* (Eds), *Traditions of Writing Research* (pp. 17-30). New York and London: Routledge.
- Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. En P. Carlino (Ed.) *Textos en contexto* 6 (pp. 24-39). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Douglas, S.; López, E. y Padilla, C. (2012). Argumentación y pensamiento crítico articulados en la alfabetización académica: reflexiones docentes. En L. Laco, L. Natale y M. Ávila (eds.) *La lectura y escritura en la formación académica, docente y profesional* (pp. 45-59). Bs. As.: UTN-FRGP/UNGS. Recuperado de <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/>
- Ducrot, O. (1984). *Le Dire et le Dit*. Paris: Minuit.
- Eemeren, F.H. van (2011). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Eemeren, F.H. van y Grootendorst, R. (1987). *Fallacies in Pragma-Dialectical Perspective*. EE.UU.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eemeren, F.H. van y Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication and fallacies. A pragma-dialectical perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eemeren, F.H. van y Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eemeren, F.H. van y Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eemeren, F.H. van y Houtlosser, P. (2002). Strategic maneuvering in argumentative discourse: A delicate balance. En F.H. van Eemeren y P. Houtlosser (eds.), *Dialectic and rhetoric: The wharp and woof of argumentation analysis* (pp. 131-159). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers Group.
- Eemeren, F.H. van; Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- Eemeren, F.H. van; Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Eemeren, F.H.; Houtlosser, P. y Snoeck Henkemans, F. (2007). *Argumentative indicators in discourse. A pragma-dialectical study*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers Group.
- Erduran, S. y Jiménez-Aleixandre, P. (2008). *Argumentation in Science Education*. New York: Springer.
- Errázuriz, M.C. y Fuentes, L. (2010). Evaluación y desarrollo de una propuesta centrada en la producción de textos en estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación General Básica. *Sembrando ideas. Revista Educativa*, 4, 38-53.
- Henoa, B. y Stipcich, M.S. (2008). Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7 (1), 47-62.
- Jiménez-Aleixandre, P. y Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (3), 359-370.
- Jiménez Aleixandre, P. y Díaz de Bustamante, J. (2008) Construction, évaluation et justification des savoirs scientifiques. Argumentation et pratiques épistémiques. En Ch. Buty y Ch. Plantin (Eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp.43-74). Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Jiménez Aleixandre, P. y Puig, B. (2010). Argumentación y evaluación de explicaciones causales en ciencias: el caso de la inteligencia. *Alambique. Revista de Didáctica de las ciencias experimentales. Argumentar en ciencias*, 63, 11-18.
- Kelly, G. y Bazerman, Ch. (2003). How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics*, 24 (1), 28-55.
- Kelly, G.; Bazerman, Ch., Skukauskaite, A. y Prothero, W. (2010). Rhetorical Features of Student Science Writing in Introductory University Oceanography. En Ch. Bazerman, R.Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers and A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research* (pp. 265-282). New York: Routledge.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.
- Leitão, S. (2007). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmüller y C. Cornejo (Eds.) *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 5-32). Santiago de Chile: J.Sáez.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la Argumentación*. Madrid: Alianza.
- Marinkovich, J. (2002). Los componentes de la argumentación escrita en textos generados en el aula. En M.M. García Negroni (Ed.), *Actas del Congreso Internacional "La argumentación"* (pp. 788-793), Buenos Aires: UBA.
- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista Signos*, 2007, 40(63), 127-146.
- Marinkovich, J. y Salazar, J. (2009). Dialéctica y maniobras estratégicas en una discusión en contexto escolar desde un enfoque pragma-dialéctico integrado, *Boletín del Lingüística*, XXI (31), 36-58.



- Molina, M.E. y Hael, V. (2012). Leer, escribir y argumentar: una aproximación a las nociones de pensamiento crítico y argumentación desde la perspectiva de docentes primarios tucumanos. En L. Laco, L. Natale y M. Ávila (eds.) *La lectura y Escritura en la formación académica, docente y profesional* (pp. 45-59). Bs. As.: UTN-FRGP/UNGS. Recuperado de <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/>
- Muller Mirza, N. (2008). Le rôle central des interactions sociales dans le développement de la pensée et de la construction de connaissances. En Ch. Buty y Ch. Plantin (Eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 8-16). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Muller Mirza, N. y A. Perret-Clermont(Eds.) (2009). *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*, New York: Springer.
- Orange, Ch., Lhoste, Y., y Orange-Ravachol, D. (2008). Argumentation, problématisation et construction de concepts en classe de sciences. En Ch. Buty y Ch. Plantin (Eds.), *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 75-116). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Padilla, C. (2004). La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica, *RASAL*, 2, 45-66.
- Padilla, C. (2009). Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria. En H. Manni (Ed.), *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística, SAL*, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Santa Fe. Publicación en CD-Rom. 16 pp.
- Padilla, C. y López, E. (2004). Prácticas discursivas académicas: representaciones y expectativas estudiantiles. *Actas del I Encuentro Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*, Tucumán: UNT. Publicación en CD-Rom. 12 pp.
- Padilla, C. y López, E. (2006). Contextos para el desarrollo del pensamiento crítico: el lugar del discurso estudiantil en las prácticas académicas. *Actas del X Congreso Nacional de Lingüística*. Salta: Sociedad Argentina de Lingüística y Universidad Católica de Salta. Publicación en CD-Rom. 14 pp.
- Padilla, C. y López, E. (2009). De la argumentación cotidiana a la académica: configuraciones enunciativas en escritos de estudiantes universitarios. En I. Carranza (Ed.), *Actas IV Coloquio de Investigadores en estudios del discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina* (pp. 1215-1221), Universidad Nacional de Córdoba.
- Padilla, C. y López, E. (2011). Marcadores de reformulación en escritos argumentativos de estudiantes universitarios de Humanidades. M.M. García Negroni (Ed.) *Actas II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en las lenguas románicas: un enfoque contrastivo*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, 14 pp. (en prensa).
- Padilla, C.; Avila, A. y López, E. (2007). ¿Cómo preparamos a los estudiantes universitarios para abordar textos académicos. En *Lectura y escritura: caminos para la construcción del mundo*. Cátedra UNESCO, Catamarca: Editorial Científica Universitaria. Publicación en CD-Rom. 12 pp.
- Padilla, C. (coord.); Rosconi, G.; Rivero, M.; Movsoovich, A.; Majorel, C.; Pereyra, V. y Cabral, E. (2008). Factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico: representaciones estudiantiles. En C. Padilla, S. Douglas y E. López

- (Eds.) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, Tucumán: Cátedra UNESCO, subsele Tucumán, UNT. Publicación en CD-Rom. 18 pp.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Ariel.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista @tic, revista d' Innovació educativa*, 4, 2-12.
- Padilla, C.; Douglas, S. y López, E. (2011). *¿Pensar críticamente y argumentar para construir conocimiento? Reflexiones docentes*. Ponencia presentada en el I Encuentro Provincial de Docentes de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. 10 pp.
- Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Paul, R. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, 42(1), 4-14.
- Paul, R. (1991). Teaching Critical Thinking in the Strong Sense. En A. Costa (Ed.) *Developing Minds. A resoubook for teaching thinking*, 1 (16): 77-84, Alexandria, Virginia, ASCD.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Tratado de la argumentación. La Nueva Retórica*. Madrid: Gredos.
- Pico, L. (2009). Falacias en ensayos argumentativos escritos en lengua extranjera por estudiantes universitarios. En H. Manni (Ed.), *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística, SAL*, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Santa Fe. Publicación en CD-Rom. 12 pp.
- Plantin, Ch. (1990). *Essais sur l'argumentation*, Paris: Kimé.
- Plantin, Ch. (2005). *L'argumentation. Histoire, théories, perspectives*. Paris: PUF.
- Plantin, Ch. (2007). Argumentation Studies and Discourse Analysis. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies* (pp. 277-301). London: Sage Publications.
- Pollet, M-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121/122, 81-92.
- Pollet, M-C. y Piette, V. (2002). Citation, réformulation du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? *Spirale. Revue de Recherches en éducation. Lire – écrire dans le supérieur*, 29, 165-179.
- Rosier, L. (2002). Gestion de la polyphonie dans certaines écritures scientifiques. *Enjeux. L'écrit dans l'enseignement supérieur*, 54, 11-27.
- Ruiz, L. y Leitao, S. (2010). Regulación argumentativa, revisión local y géneros discursivos escritos, *Praxis. Revista de Psicología*, 18, 149-171.
- Sanséau, M. (2003). Desarrollo del discurso argumentativo, llave de entrada al mundo académico. En M.M. García Negroni (Ed.), *Actas del Congreso Internacional "La argumentación"* (pp. 839-845). Universidad de Buenos Aires. Publicación en CD-Rom.
- Sardá, J. y Sanmartí Puig, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (3), 405-422.

- Searle, J. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. New York: Cambridge University Press.
- Siegel, H. (1987). Skills, Attitudes and Education for Critical Thinking. En F.H. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, Ch. Willard (Eds.), *Argumentation: Analysis and Practices* (Proceedings of the 1986 Amsterdam Conference on Argumentation, pp. 358-365). Dordrecht: Foris Publications.
- Simonneaux, L. y Albe, V. (2009). Types et domaines d'arguments utilisés dans le débats socio-scientifiques. En Ch. Buty y Ch. Plantin (Eds.). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 117-147). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Sleibe, A. (2010). *Feedback docente en la Producción Escrita de los Alumnos Universitarios de Lengua Inglesa IV: Implicaciones Pedagógicas*. Tesis de Maestría en Docencia Superior, FFyL, Universidad Nacional de Tucumán (Inédita).
- Snoeck Henkemans, F. (1992). *Analyzing Complex Argumentation. The Reconstruction of Multiple and Coordinatively Compound Argumentation in a Critical Discussion*. Amsterdam: Sic. Sat.
- Snoeck Henkemans, F. (2006). Indicators of complex argumentation. F.H. van Eemeren, M. Hazen, P. Houtlosser y D. Cratis Williams (Eds.). *Contemporary Perspectives on Argumentation: Views from the Venice Argumentation Conference* (pp. 23-36), Amsterdam: Sic Sat.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vicuña, A. y Marinkovich, J. (2008). Un análisis de la discusión sobre temas controversiales en Enseñanza Media desde la Pragma-dialéctica. *Revista Signos*, 41(68), 439-457.
- Wolfe, Ch. (2011). Argumentation Across the Curriculum. *Written Communication*, 28 (2), 193-219.
- Zamudio, B., Rolando, L. y Ascione, A. (2005). *Vigencia de la argumentación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Zamudio, B., Rolando, L. y Ascione, A. (2006). ¿Qué se enseña cuando se enseña argumentación?, *LSD*, 2, 27-37.



## CHILDREN'S ARGUMENTS AND SOME MAJOR INFORMAL FALLACIES: AN INFORMAL LOGICAL APPROACH TO PERSUASION DIALOGUES

### ARGUMENTOS EN NIÑOS Y ALGUNAS FALACIAS INFORMALES: UN ACERCAMIENTO LÓGICO INFORMAL A LOS DIÁLOGOS PERSUASIVOS

**MARÍA ELENA MOLINA**

Instituto de Lingüística, ANPCYT Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina  
mariaelenamolina@hotmail.com.ar

**Recibido:** 19-09-2011 **Aceptado:** 18-12-2011

**Abstract:** This article aims at providing some guidelines about the development of argument skills among 5 year-old Argentine children. Our main objective in principle is to establish that 5 year-old children can have a critical discussion with their peers, and to state that, as a consequence, their arguments can be assessed by examining (some of the major) informal fallacies proposed by Walton (2008). The corpus of analysis for this paper corresponds to a conscientious selection of some (significant) fragments from another corpus (Molina, 2010). All the dialogues were part of bigger dialogues. The context of all of them is the same: interaction among peers during an art class in a public elementary school of the south of Tucumán (Argentina). The children are 5 years old. From the analysis of the corpus, we claim that these young children are able to take part in persuasion dialogues (critical discussions) with their peers. As a result of that, we want to prove that the arguments advanced in those critical discussions consisted of, more often than not, valid arguments at a logical level. In this case, our theoretical framework will be the informal logical approach to argumentation (Walton, 2008; Tindale, 2007).

**Keywords:** Children's arguments, persuasion dialogues (or critical discussions), and fallacies.

**Resumen.** Este artículo intenta proveer algunas pautas sobre el desarrollo de las habilidades argumentativas en niños argentinos de 5 años. Nuestro principal objetivo, en principio, consiste en establecer que los niños de 5 años estudiados pueden sostener una discusión crítica con sus pares y postular que, en consecuencia, sus argumentos pueden evaluarse mediante el examen de (algunas de las principales) falacias informa-

les propuestas por Walton (2008). El corpus de análisis de este trabajo corresponde a una selección cuidadosa de algunos fragmentos significativos de otro corpus (Molina, 2010). Todos los diálogos forman parte de diálogos mayores. El contexto de todos ellos es el mismo: interacción entre pares durante una clase de artes plásticas en una escuela primaria pública del sur de la provincia de Tucumán (Argentina). Los niños tienen 5 años de edad. A partir del análisis del corpus, sostenemos que estos niños pequeños son capaces de participar en diálogos de persuasión (discusiones críticas) con sus pares. Como resultado de esto, deseamos probar que los argumentos avanzados en esas discusiones críticas consisten de, con mucha frecuencia, argumentos válidos a nivel lógico. En este caso, como marco teórico, utilizamos el enfoque lógico informal a la argumentación (Walton, 2008; Tindale, 2007).

**Palabras clave:** Argumentos, niños, diálogos de persuasión (o discusiones críticas), falacias.

## 1. Introduction

NOWADAYS, IT IS WIDELY known that many authors from different disciplines focus their research on argumentation. It is also undeniable that the term “argumentation” is almost everywhere. Sometimes overused, sometimes as a key concept in a well-explained theory, this term appears in books or papers about Philosophy, Law, Linguistics, Psychology, etc. However, despite all this attention paid to the subject, we believe that the development of argument skills in children, in particular, has not still been studied sufficiently (Piaget, 1969; Vygotsky, 1978; Maier, 1991; Miller 1987; McCall, 1991; Brutian, 2007; Ochs, 2007; Ortega de Hocevar, 2007; and others).

Therefore, this article aims at providing some guidelines about the development of argument skills among 5 year-old Argentine children. Our main objective in principle is to establish that 5 year-old children can have a critical discussion with their peers, and to state that, as a consequence, their arguments can be assessed by examining (some of the major) informal fallacies proposed by Walton (2008). In other words, our goal is to defend the hypothesis that young children are able to take part in persuasion dialogues (critical discussions) with their peers. As a result of that, we want to prove that the arguments advanced in those critical discussions consist of, more often than not, valid arguments at a logical level. In this case, our theoretical framework will be the informal logical approach to argumentation (Walton, 2008; Tindale, 2007).

In the next section of our work, we distinguish a persuasion dialogue (or a critical discussion) from other types of dialogues (Walton, 2008) and we offer a brief summary about the informal logical approach to argumentation. In the section that we called “Methodology and Exposition of the Results”, we provide some examples of arguments advanced in a critical discussion among 5 year-old Argentine children. Then, in the fourth section, we analyze those cases and we postulate that children’s arguments are part of a reasoned dialogue. In the last section of this paper, we try to sum up some of the pros and cons of our work, but most important, we try to draw some conclusions (for the time being) about children’s arguments and about the possibility to assess them from an informal logical point of view.

## **2. State of the Art: Carrying out a Persuasion Dialogue (or a Critical Discussion)**

Douglas Walton (2008) defines the term *dialogue* as follows:

Dialogue is a sequence of exchanges of messages or speech acts between two (or more) participants. Typically however, dialogue is an exchange of questions and replies between two parties. Every dialogue has a goal, and requires co-operation between the participants to fulfill the goal. This means that each participant has an obligation to work towards fulfilling his own goal in the dialogue, and also an obligation to co-operate with the other participant’s fulfillment of his goal. The basic reason why any argument can be criticized as a bad argument always comes down to a failure to meet one of these basic obligations (2008: 3).

From this definition, it becomes clear that a dialogue is a sequence of speech acts, as other scholars (e.g. van Eemeren and Grootendorst, 1984) have already described. This (complex) sequence of speech acts takes place during an exchange between two parties. Walton, in particular, goes further and describes several types of dialogues. These types of dialogues differ from one another on the basis of the initial situation (the starting point of the dispute), the participant’s goals (what they are seeking when they engage themselves in a dialogue) and the goal of the dialogue itself (the overall objective of engaging in such a dialogue). Walton represents this in the following table, where he shows concisely the main differences among the several types of dialogues.



**Table 1.1.** Types of dialogue (2008: 8).

Type of dialogue	Initial situation	Participant's goal	Goal of dialogue
<b>Persuasion</b>	Conflict of opinions	Persuade other party	Resolve or clarify issue
<b>Inquiry</b>	Need to have proof	Find and verify evidence	Prove (disprove hypothesis)
<b>Negotiation</b>	Conflict of interests	Get what you most want	Reasonable settlement both can live with
<b>Information-seeking</b>	Need information	Acquire or give information	Exchange information
<b>Deliberation</b>	Dilemma or practical choice	Co-ordinate goals and actions	Decide best available course of action
<b>Eristic</b>	Personal conflict	Verbally hit out at opponent	Reveal deeper basis of conflict

Walton (2008: 9) points out that, among all these types of dialogues, the most important one is the persuasion dialogue (or critical discussion). However, he puts the stress on the fact that it is crucial to differentiate one type of dialogue from the others, because this could help us to avoid significant errors and misunderstandings that may occur when there is a dialogue shift (dialectical shift) from one type of dialogue to another. Being aware of the different types of dialogues enables us to notice these kinds of dialogue or dialectical shifts. And this is extremely important due to the fact that if such shifts go unnoticed; they can lead to misinterpretations, errors, and fallacies of argumentation.

Having described briefly the different types of dialogue, we may concern ourselves, as Walton does, with the most important type of dialogues: the persuasion dialogue.

Once again, Walton (2008: 10-11) provides a clear definition of what he calls a *persuasion dialogue*. He claims that each participant in a persuasion dialogue is supposed to use arguments exclusively composed of premises that are commitments of the other participant. These commitments and, as a result, the obligations involved are an essential feature of a persuasion dialogue. It is an important kind of failure—if not the major one—to advance an argument that is not based on such premises, but on propositions that the party whom it is intended to persuade does not accept.

Walton adds to this characterization of a *persuasion dialogue* that this type of dialogue “can be of two types. In an asymmetrical persuasion dialogue, the type of obligation of the one participant is different from that of the other. In the symmetrical persuasion dialogue, both participants have the

same types of obligations” (2008:11). It is important to make clear that, in a persuasion dialogue, the basic goal is to prove a thesis in order to resolve an issue. Therefore, the primary obligation in a persuasion dialogue is a *burden of proof*, which means that the participant with an obligation has the “burden” (or the obligation) to prove his thesis. In contrast, in a symmetrical persuasion dialogue (or dispute), both parties share the burden of proof. Furthermore, the goal of a persuasion dialogue sets this burden of proof. However, it has to be clearly recognized that there can be different standards of strictness for meeting this requirement. For that reason, the arguments can be, for example, *deductively valid arguments* (which means that it is logically impossible for the conclusion to be false where the premises are true), *inductively strong arguments* (in the sense that if the premises are true, then it is probable that the conclusion is true) or *plausible arguments* (in the sense that if the premises are plausibly true, then the conclusion is as plausibly true as the least plausible premise).

To conclude our brief characterization of the informal logical approach to argumentation, we can say one more thing about *persuasion dialogues* or *critical discussions*. One decisive component of a persuasion dialogue is the arguer's position. This means that the participants (or arguers) have a position defined by those commitments, which they have incurred in their questions and replies.

The distinctions among the different types of arguments advanced in a critical discussion by 5 year-old Argentine children constitute the basis of our analysis. We will put the stress on how Argentine children carry out the task of being arguers in a critical discussion with their peers, and which are the arguments that they are able to advance in order to support their own points of view.

As far as the development of argument skills in children is concerned, we have already proved in a case study that Argentine children from 4 to 7 years old are able to discuss critically with their peers (Molina, 2010, 2011). Furthermore, at the same time, they are also able to follow one or more of the rules for a critical discussion proposed by van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006). This does not mean, under any circumstances, that young children's arguments are always perfect and logically valid. In everyday discussions, flawless arguments are extremely difficult to find. However, this means that young children can engage themselves in critical discussions with their peers in order to resolve a difference of opinion, and that they can do this with arguments that are, more often than not, well-constructed at a logical level. Young children produce arguments that, in general, are effective and reasonable, connected with the thesis they are

trying to prove, and -most important- they produce arguments that, in the context of the discussion, are directly aimed at resolving the difference of opinion (Molina, 2010; 2011).

### 3. Methodology and Exposition of the Results

The corpus of analysis for this paper corresponds to a conscientious selection of some (significant) fragments from another corpus (Molina, 2010). All the dialogues that we analyze here were parts of bigger dialogues. The context of all of them is the same: interaction among peers during an art class in a public elementary school of the south of Tucumán (Argentina). In order to understand these dialogues, it has to be explained that the province of Tucumán is the most densely populated and the smallest by land area, of the provinces of Argentina. Tucumán is also one of the poorest provinces of Argentina. Located in the northwest of the country, the capital is San Miguel de Tucumán, often shortened to Tucumán. Neighboring provinces are, clockwise from the north: Salta, Santiago del Estero and Catamarca. It is nicknamed *El Jardín de la República* (*The Republic Garden*).

After having provided this background information, now we can describe the main characteristics of our corpus. The children are 5 years old. The original records are in Spanish, so a translation of each example is offered as a footnote. It may also be noticed that, despite our best endeavors of being non-participant researchers, the children knew that they were being recorded, and -as a result- the researcher is sometimes included in the discussion. However, this participation is a minor one and does not interfere with our purpose of analyzing children's critical discussions *among peers*. Each example will be partially analyzed in the next section.

#### *Example 1*

**Boy 1 (Nahuel):** mi juego preferido es el ladrón y el policía porque me gusta correr / y me gusta Tom y Jerry porque mi mamá lo veía.

**Boy 2 (Rodrigo):** mentira! A vos te gusta Bent 10!

**Boy 1 (Nahuel):** NOOO!!! Tom y Jerry!!! Yo no veo Bent 10 porque eso no lo dan en mi tele, lo conozco de los cumpleaños nomás

#### *Example 2*

**Boy 1 (Nahuel):** acá estamos hablando cosas de terror

**Boy 2 (Rodrigo):** porque nosotros hemos visto cosas / se lo han llevado a mi primito

**Girl 1 (Karen):** y el de abajo lo ha matado a los sobrinos de nosotros

**Girl 2 (Brisa):** vos conocés Medinas /porque ahí trabaja mi tío / ahí él me ha llevado en su auto ( ) y a la mañana yo me he despertado y ahí yo he visto la remera y la nariz de la cosa / del enanito de abajo pero no la cara //

**I (Interviewer):** ¿en serio?

**Girl 2 (Brisa):** si me he asustado

**Boy 1 (Nahuel):** mi hermanita / y yo ha visto la película de Chuki / estaba viendo con mi hermanita / con mis dos hermanitos / y ha venido Chuki y los ha matado a mis dos hermanitos / el enanito es como Chuki / los dos son petisos y feos y te matan / yo les digo es así / yo he sufrido mucho la muerte de mi hermanito

**Girl 1 (Karen):** sabés que nosotras yo y ella no los chicos se hemos encontrado y hemos subido a la camioneta del tío padrino yo no sé qué cosa y no ha aparecido el duendecito y casi no ha matado / pero al final ha matado a los dos sobrinitos de nosotros / verdad?

**Girl 2 (Brisa):** (()) asiente con la cabeza

**Girl 1 (Karen):** y después cuando nostras hemos ido a comprar los trabajos para mi papá yo he visto a alguien que andaba atado a la bicicleta y yo le he dicho a mi mamá y ella no me creía.

**Girl 2 (Brisa):** era el duende abajo! / que ha llegado en la bicicleta por allá cuando nosotras hemos ido a comprar cosas para mis clases

**Girl 1 (Karen):** a mí me da miedo porque nos puede aparecer /verdad?

**I (Interviewer):** y si les aparece a los otros...

**Boy 1 (Nahuel):** y conoce también las casas / las casas de los que están ( ) /porque ellos a veces escuchan cuando nosotros estamos hablando de ellos

**Boy 2 (Rodrigo):** mi papá dice que en el 2001 le ha aparecido una luz que era el enanito

**Boy 1 (Nahuel):** ¿verdad que el que vive acá abajo nos está escuchando? / si se portamos mal nos aparece pero si se portamos bien no aparece

**Girl 1 (Karen):** a los varones se les va a aparecer entonces porque los varones se portan requete recontra mal / todos los varones se portan mal y abajo está el enanito y la mujer

**Girl 2 (Brisa):** no, no, EN MEDINAS vive el que te escucha, acá no / está enterrado pero vivo en Medinas

**Girl 1 (Karen):** ¿quién te ha dicho eso?

**Girl 2 (Brisa):** mi tío que trabaja en Medina y él sabe mucho / si no me crees andá a dormir a Medina y vas a ver cómo te aparece el duendecito

### *Example 3*

**Boy 1 (Nahuel):** sabes que ha fallecido una chiquita y le estamos por hacer una canasta de comida / para toda la familia /porque la chiquita venía a la escuela / era de la tarde

**Girl 2 (Brisa):** acá le ha entrado el virus (())

**Girl 1 (Karen):** tenía varicela y se ha rascado y le ha entrado un virus por la pierna y se ha fallecido

**Girl 2 (Brisa):** porque si vos te sacás el cuerito, te entra el virus, te enfermás más, no te podés curar y te podés morir.

#### 4. Analyzing the Results: Children's Arguments as Part of a Reasoned Dialogue

From Antiquity onward, several important kinds of errors of argumentation are considered to be especially significant. They have traditionally been labeled as (major) *informal fallacies*. This label might be too strong or not, but the true is that, as far as argumentation is concerned, *fallacy* has always been a key concept and not always a positive, but a stigmatizing one. If someone wants to cast doubts on the other party's argumentation, he just has to blame the other party for having been fallacious. This hardly ever fails.

In this section, the major informal fallacies are outlined. For each of these fallacies, we will indicate if young children were able to carry out the task of proving their thesis without using fallacies. The dialogues provided in the section III would be the sources of our examples here. In each dialogue, there are some standpoints at stake that need to be proved, but the question is how young children construct their arguments in order to prove their thesis and to resolve the differences of opinion.

A (non-exhaustive) list of (some of the) major fallacies and the examples gives form to the exposition of our results.

1. *Fallacy of many questions (complex questions)* occurs, as Walton (2008:18) points out, where a question is posed in an overly aggressive manner, presupposing commitments to prior answers to questions not yet asked. The strategy here is to try to trap or confuse the answerer into incurring damaging commitments that can be used to defeat him.

This kind of fallacy is not common among children. In fact, children are not accustomed to pose questions in an aggressive manner, and they cannot understand the speech act of "posing a question" (or "asking") as a strategy to try to confuse the answerer. From what we have observed, children do not always understand that prior answers to question not asked yet could presuppose certain commitments.

We can conclude that young children do not use the fallacy of many questions (complex questions), because –in general– they are still unable

to understand that some answers to different questions may imply commitments and obligations. Children use questions as a form of seeking information, like in the following example:

**Girl 2 (Brisa):** no, no, EN MEDINAS vive el que te escucha, acá no / está enterrado pero vivo en Medinas

**Girl 1 (Karen):** ¿quién te ha dicho eso?

**Girl 2 (Brisa):** mi tío que trabaja en Medina y él sabe mucho / si no me crees andá a dormir a Medina y vas a ver cómo te aparece el duendecito

2. *Fallacy of ignoratio elenchi* (*fallacy of irrelevant conclusion* or *fallacy of ignoring the issue*). This fallacy occurs where an argument is directed towards providing the wrong, or an irrelevant conclusion. The problem in fact is that the argument, albeit being valid, has strayed from the point.

Generally speaking, children do not use the fallacy of *ignoratio elenchi*. They tend to avoid conversations and discussions about subjects they completely ignore. In fact, they change (sometimes abruptly) the subject of a dispute if they do not know anything about that. This makes possible to claim that, when young children engage themselves in a critical discussion, they do that because they know they have a standpoint about a certain issue, and –the most important- they know they can give some arguments to prove this particular thesis.

The argumentation given by Nahuel in the *Example 1* illustrates perfectly what we mean. Nahuel defends his point of view with arguments strictly connected with his standpoint.

**Boy 1 (Nahuel):** mi juego preferido es el ladrón y el policía porque me gusta correr / y me gusta Tom y Jerry porque mi mamá lo veía.

**Boy 2 (Rodrigo):** mentira! A vos te gusta Bent 10!

**Boy 1 (Nahuel):** NOOO!!! Tom y Jerry!!! Yo no veo Bent 10 porque eso no lo dan en mi tele, lo conozco de los cumpleaños nomás

3. *Fallacy of the argumentum ad baculum*. This fallacy consists of appealing to force. This means that an *argumentum ad baculum* is committed by appeal to force or the threat of force (intimidation) to gain acceptance of a conclusion, of course, without providing proper or adequate arguments for it.

As far as we are concerned, this kind of argument is not common among young children, despite the fact that other authors claim so. According to

Brutian (2007), the use of the *argumentum ad baculum* is extremely rare among young children. In the cases we have provided, there are no examples of *argumentum ad baculum* at all. However, several reasons to explain this lack of *argumentum ad baculum* could be found. The main reason could be the fact that these cases were recorded in the context of a class, under the presence of a teacher, so the children are -in some way- inhibited by this “omnipotent” presence. Young children, also generally speaking, seem to respect their teacher and they try to behave well in front of her. They know they will be punished if they try to appeal to force (or treat of force) to gain acceptance of a conclusion.

In other words, we believe that the context of these critical discussions may have limited the use of *argumentum ad baculum*. Nevertheless, some authors, like Brutian (2007), argue that expecting the (over)use of *argumentum ad baculum* by young children is a major prejudice, because we assume beforehand that those children are unable to provide logically valid arguments.

4. *Fallacy of the argumentum ad misericordiam* is simply the appeal to pity.

Young children use this kind of fallacy. They consciously appeal to pity as a strategy to gain acceptance to a particular conclusion. In the *Example 2*, Nahuel clearly appeals to pity when he tries to prove his thesis that “Chuki” is a real monster, like the “Enanito” (the “Dwarf”). He wants to prove that both can kill (innocent) people.

**Boy 1 (Nahuel):** mi hermanita / y yo ha visto la película de Chuki / estaba viendo con mi hermanita / con mis dos hermanitos / y ha venido Chuki y los ha matado a mis dos hermanitos / el enanito es como Chuki / los dos son petisos y feos y te matan / yo les digo es así / yo he sufrido mucho la muerte de mi hermanito.

Obviously, Nahuel has made up a whole story about the tragic death of his siblings, but the last sentence “yo he sufrido mucho la muerte de mi hermanito” shows us a clear appeal to pity in order to prove his thesis. In other article (Moilina, 2011), we analyze the connections between emotions and arguments in young children. We conclude that these appeals to pity, in particular, and the use of the *argumentum ad misericordiam*, in general, do not automatically imply that a fallacy has occurred. When an *argumentum ad misericordiam* is used properly and there is enough evidence that the point



of view is not entirely based on this appeal to pity, but primarily on logically valid arguments, we cannot conclude that this appeal to pity is a *fallacy*.

Like the *argumentum as misericordiam*, the *fallacy of the argumentum ad populum* is the appeal to emotions, enthusiasm, or popular feelings of a particular audience. Again, its uses of emotional appeals in argument are said to be fallacies where they are used to gain acceptance to a conclusion without fulfilling the obligation of supporting the conclusion by giving not only strong, but also relevant evidence to meet the burden of proof.

It is widely believed that the emotional appeal, generally speaking, hides a lack of solid evidence and arguments. We think that this is not always the case. When the defense of a standpoint is entirely based on the appeals to pity, we can say that a fallacy has been made. However, as we pointed out above, as long as the *argumentum ad misericordiam* or *argumentum ad populum* are used to reinforce a certain standpoint that can be supported by logical arguments, there seems to be no problem appealing to emotions. In fact, a discussion without appealing to emotions can be seen as almost alexithymic and, therefore, pathologic.

In this example, it should be mentioned that children also use arguments from analogy. Even at a very early age, children reason by analogy (see Brown, 1989, 369-412). Many scholars have observed this fact. In this case Nahuel, besides appealing to pity, introduces correctly an argument by analogy. The analogy between Chuki and the Dwarf (Devil) is quite valid. The similitude is obvious: both are short, ugly, and -at least based on what the most of Hollywood's movies show- they kill (innocent) people.

5. *Fallacy of the argumentum ad hominem* is said to be committed when one person criticizes an argument by attacking the arguer personally instead of considering his argument on its real merits.

Like the *argumentum ad baculum*, and against all the expectations, this kind of fallacy is not extremely common among young children who discuss in an institutional context (during a school class). Again, many reasons for the lack of this kind of argument could be given. However, we are trying to explain what we have seen. It is not our intention to hypothesize about what could have been if the contexts of the discussions were different.

6. *Fallacy of the argumentum ad verecundiam* (or *appeal to modesty*). The misuse of expert opinion or authority-based sources consist in trying to



suppress someone's opinion in argument by suggesting that they should not dare to oppose the word of an authority on an issue.

According to Walton (2008), some arguments based on the say-so of authorities can be highly reasonable, even excellent arguments. He adds to this idea that "the point is then that appeals to expertise are not intrinsically fallacious, even if they can be erroneous in some cases, when misinterpreted, taken too seriously, or taken uncritically" (2008:211).

Like Walton (2008), Tindale (2007:129) supports this idea as follows: "Modern Appeals to Authorities, then, may often be appeals to experts. One source of fallacy is suggested here. It may be possible for an audience to mistake a person's status as an authoritative figure for expertise in a field. When only the first exists but the second is understood, then error could arise."

In order to establish whether an appeal to expert opinion is fallacious or not, Walton (2008:217) proposes a set of critical questions. These critical questions for the appeal to expert opinion help us to sort out the fallacious or questionable instances from the more reasonable instances of the appeal to expert opinion. In the end, like in other fallacies we have studied, this is *quid* of the question.

A reasonable appeal to authority must satisfy all the requirements quoted in these six questions. If a particular requirement is violated by an appeal to authority, then the appeal should be criticized or questioned in this regard. Concisely, the six questions are:

- I. *Expertise Question*: How credible is E as an expert source?
- II. *Field Question*: Is E an expert in the field that A is in?
- III. *Opinion Question*: What did E assert that implies A?
- IV. *Trustworthiness Question*: Is E personally reliable as a source?
- V. *Consistency Question*: Is A consistent with what other experts assert?
- VI. *Backup Evidence Question*: Is E's assertion based on evidence?

The following example shows us how children can appeal to expert opinion. Next, an analysis is provided.

**Boy 1 (Nahuel)**: ¿verdad que el que vive acá abajo nos está escuchando? / si se portamos mal nos aparece pero si se portamos bien no aparece

**Girl 1 (Karen)**: a los varones se les va a aparecer entonces porque los varones se portan requete recontra mal / todos los varones se portan mal y abajo está el enanito y la mujer

**Girl 2 (Brisa)**: no, no, EN MEDINAS vive el que te escucha, acá no / está enterrado pero vivo en Medinas

**Girl 1 (Karen):** quién te ha dicho eso?

**Girl 2 (Brisa):** mi tío que trabaja en Medina y él sabe mucho / si no me crees andá a dormir a Medina y vas a ver cómo te aparece el duendecito.

In this conversation, Brisa introduces an argument of authority and she uses it correctly. Brisa invokes in him a genuine authority and uses it in the relevant field. Her appeal to expert opinion can answer the six critical questions proposed by Walton.

- I. *Expertise Question: How credible is the uncle as an expert source?* He is extremely credible because he is not only a grown-up, but also a worker in a sugar factory in Medina.
- II. *Field Question: Is the uncle an expert in the field that Brisa is in?* Yes, he has spent his entire life in Medina and, therefore, he knows everything about the Dwarf.
- III. *Opinion Question: What did the uncle assert that implies Brisa?* The uncle claims that he has seen the Dwarf repeatedly, and Brisa considers this as a proof of the fact that the Dwarf actually exists.
- IV. *Trustworthiness Question: Is the uncle personally reliable as a source?* Yes, the uncle is extremely reliable as a source for the 5 year-old children.
- V. *Consistency Question: Is the uncle consistent with what other experts assert?* Yes, many sugar workers claim that they have seen the Devil (or a Dwarf as a representation of the Devil) in the sugar factories of Medina (Tucumán, Argentina). This kind of supernatural presences are an essential part of the most popular legends and culture of the Northwest of Argentina.
- VI. *Backup Evidence Question: Is the uncle's assertion based on evidence?* Yes, the uncle swears that he has seen the Dwarf with his own eyes.

Brisa finally makes a valid argument of consequence, “mi tío que trabaja en Medina y él sabe mucho / si no me crees andá a dormir a Medina y vas a ver cómo te aparece el duendecito”. This argument reinforces the thesis that the Dwarf is buried in Medina and we only need to go to that city in order to see him.

7. *Fallacy of argumentum ad ignorantiam* (or argument from ignorance) could, as Walton (2008:21) says, be illustrated by the argument that ghosts must exist because nobody has ever been able to prove that ghosts do not exist. This type of argument is a perfect example of the danger of arguing from ignorance. Furthermore, this example also shows that the failure to disprove a proposition does not necessarily prove it.

This kind of fallacy is not extremely frequent among young children. The *Example 2* illustrates this perfectly. Children are not trying to prove that monsters like “Chucki” or the “Enanito” exist, although no one has ever been able to see them. On the contrary, their attempts are directed towards providing that this kind of monsters are part of our (real) everyday life, and-as a result- they make up stories to support their thesis. Undeniably, children may overuse their imagination when arguing, but they are trying to defend a standpoint in the most logical, coherent and cogent way they can. Learning to argue is a long process, and they are just at the beginning of a long path. However, they seem to be eager to share the journey with their peers, to discuss points of view and to resolve the differences of opinions at stake.

Children’s behavior in critical discussions and their eagerness to solve problems with others support Tomasello’s hypothesis that “human communication is a fundamentally cooperative enterprise, operating most naturally and smoothly within the context of (1) mutually assumed common conceptual ground, and (2) mutually assumed cooperative communicative motives” (2008:6). This fundamentally cooperative nature of human communication, of course, has been already pointed out by Grice (1975) and by others who follow in this tradition such as Clark (1996), Sperber and Wilson (1986), and Levinson (2006). However, as Tomasello (2008) claims, if we want to understand the ultimate origins of human communication, both phylogenetically and ontogenetically, we must look outside of communication itself and into human cooperation more generally, because cooperation has shown to be the key to communication.

8. *The straw man fallacy* occurs where an arguer’s position is misrepresented, by being misquoted, exaggerated, or otherwise distorted, and then this incorrect version is used to attack his argument and try to refute it.

This kind of fallacy is more frequent among young children. They tend to misrepresent, misquote, exaggerate or distort the point of view of the other party. One perfect example of this is given in the first dialogue (*Example 1*). Rodrigo misrepresents or distorts Nahuel’s point of view. The true is that Nahuel has never watched the *Bent 10 TV Show* because he has no cable television at home. Nahuel defends his standpoint arguing that he only knows Bent 10 from the birthday’s parties (where there are always thousands of pictures of this cartoon character), because otherwise he cannot watch the TV show of *Bent 10* at home. However, he *can* watch *Tom y Jerry* and he enjoys this TV show due to the fact that he can watch this with his mother.

Rodrigo, therefore, seems to be unable to find the proper arguments to refute the defense advanced by Nahuel, so he changes the subject abruptly.

**Boy 1 (Nahuel):** mi juego preferido es el ladrón y el policía porque me gusta correr / y me gusta Tom y Jerry porque mi mamá lo veía.

**Boy 2 (Rodrigo):** mentira! A vos te gusta Bent 10!

**Boy 1 (Nahuel):** NOOO!!! Tom y Jerry!!! Yo no veo Bent 10 porque eso no lo dan en mi tele, lo conozco de los cumpleaños nomás

9. *The fallacy of arguing in a circle* (also called *petitio principii* or begging the question) is when the conclusion to be proved is already presupposed by the premises.

As in any other case study, we can only draw conclusions from what we have actually observed. In the examples provided, there is no evidence of such kind of fallacy. However, once again, we could speculate about this lack of *petitio principii*. Arguing in circle means that the premises already presuppose the conclusion, and in principle this does not seem to be the case in the arguments provided by young children. Our statements here, obviously, are limited by the corpus.

10. *The slippery slope fallacy* occurs where a proposal is criticized, without sufficient evidence, on the grounds that it will lead, by an inevitable sequence of closely linked consequences, to an end result that is catastrophic.

The following example shows that this kind of fallacy is not a common one among young Argentine children:

**Boy 1 (Nahuel):** sabes que ha fallecido una chiquita y le estamos por hacer una canasta de comida / para toda la familia /porque la chiquita venía a la escuela / era de la tarde

**Girl 2 (Brisa):** acá le ha entrado el virus (())

**Girl 1 (Karen):** tenía varicela y se ha rascado y le ha entrado un virus por la pierna y se ha fallecido

**Girl 2 (Brisa):** porque si vos te sacás el cuerito, te entra el virus, te enfermás más, no te podés curar y te podés morir.

In this example, recorded during a conversation among kindergarten children (5 year-old) within a public elementary school in Tucumán (Argentina), we observe that the girls do not incur in any fallacy. A fallacy would occur only if the reasoning made explicit after all that had been left

implicit, is still invalid. At the end, fallacies have to do with the logical form of reasoning that underlies the argument. The two best-known forms of fallacious reasoning in this case would be the *assertion of the consequent* and the *denial of antecedent*. These are the invalid counterparts of the *modus ponens* and *modus tollens*. The error that takes place in both forms of invalid reasoning is that a sufficient condition is treated like a necessary condition.

In the example provided, it can be observed how the girls do an excellent inference. Using a *modus ponens*, they argue properly. The *modus ponens* (*ponere*: to state) has the following form of reasoning: if **p** then **q**. **p** therefore **q**. For example:

Si tenés varicela y te rascás una roncha y te entra un virus.	<b>(p) Antecedent</b>
Entonces podés enfermarte más, no te curás y te morís.	<b>(q) Consequent</b>
La compañerita tuvo varicela, se rascó y le entró un virus.	<b>(p) Affirming the Antecedent</b>
Por lo tanto, la compañerita se enfermó más, no pudo curarse y murió.	<b>(q) Affirming the Consequent</b>

The logical reasoning is clear, the inference obvious. Children use arguments that are logically valid or capable of being validated by the explicitation of one or more implicit assumptions. In this case, that is what the children did.

## 5. Conclusions

In this article we have tried to demonstrate something that we have been observing in our past case studies: children are capable of carrying out critical discussions with their peers. Furthermore, children are fully-fledged language users, and we have to observe their arguments as part of reasoned dialogues. They are learning to argue, just as they are also learning to speak, to write, or to be part of a society. However, the most important thing is that they are learning with others, so the peers play a fundamental role in the development of argument skills among young children.

As we have pointed out, children can use and construct arguments that are logically valid. They do not (over)use fallacies in order to prove their thesis. They try to be as rational and reasonable as they can. They appeal to emotions, and they-in some cases- misrepresent the other's points of view, but they do not try to appeal to force or intimidation, they do not use *argu-*

*mentum ad hominem, ad baculum, or ad ignorantiam.* Children are trying to be effective and reasonable. In fact, they try to convince others while being reasonable. And this is not a meaningless thing. Nowadays, when many grow-ups willingly avoid reasonability in order to reach effectiveness, this endeavor of joining reasonability and effectiveness carried out by young children seems to be nothing less than an oasis in a huge desert.

If we try to penetrate into child logic and reasoning, we can see the desire of a child to comprehend the surrounding world. That is why the notion of “children’s argumentation” should be clearly distinguished from that of “childish argumentation”, the latter characterizing some adults.

## References

- Brown, A. (1989). Analogical Learning and Transfer: What develops? In Vosniadou, S. and Ortony, A. (eds.) *Similarity and Analogical Reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brutian, L. (2007). Arguments in Children Language. In van Eemeren, F.H.; Blair, J.C.; Willard, C.A y Garssen, B. (Eds.) (2007) *Proceedings of the Sixth Conference of the International Society for the Study of Argumentation*. Amsterdam: SIC SAT.
- Clark, H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, P. (1975) Logic and Conversation. In Cole, P. and Morgan, J. (Eds.) *Syntax and Semantics*, vol. 3. New York: Academic Press.
- Levinson, S. (2006). Cognition at the Heart of Human Interaction. *Discourse Studies*, 8 (1), 85-93.
- Maier, R. (1991). Argument and Power. In F. van Eemeren et al (Ed.), *Proceedings of the II International Conference on Argumentation* (pp. 108-116). Amsterdam: SIC SAT.
- McCall, C. (1991). Reasoning and Young Children. In F. van Eemeren et al (Ed.), *Proceedings of the II International Conference on Argumentation* (pp. 1190-1197). Amsterdam: SIC SAT.
- Miller, M. (1987). Argumentation and Cognition. In M. Hickmann (Ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thoughts* (pp. 225-249). New York: Academic Press.
- Molina, M. (2012) .Estudio de las emociones en la argumentación infantil. *RILL*, 17, 1-11.
- Molina, M. E. (2010) Argumentación en frasco chico. Estudio de caso: argumentación en niños de 4 a 6 años. In *Actas del XVIII Jornadas de Jóvenes Investigadores de la AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo)*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral (October, 2010).
- Ochs, E. (2007). Talking to Children en Western Samoa. In T. van Dijk, (Ed.), *Discourses Studies. Volumen IV*. London: SAGE Publicantions.
- Ortega de Hocevar, S. (2007). La génesis de la argumentación. In C. Padilla, S.

- Douglas, E. López (Coord.) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras UNT, INSIL, Cátedra UNESCO.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (2007 [1969]). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Sperber, D. and Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Tindale, C. W. (2007). *Fallacies and Argument Appraisal*. New York: Cambridge university Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Boston: The MIT Press.
- Walton, D. (2008). *Informal Logic. A Pragmatic Approach*. New York: Cambridge University Press.
- van Eemeren, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- van Eemeren, F. and Grootendorst, R. (1984) *Speech Acts in Argumentative Discussions*. The Netherlands: Foris Publications Holland.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.



## VOICE AND PSYCHOTHERAPY: INTRODUCTION TO A LINE OF RESEARCH ON MUTUAL REGULATION IN PSYCHOTHERAPEUTIC DIALOG\*

VOZ Y PSICOTERAPIA: INTRODUCCIÓN A UNA LÍNEA  
DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA REGULACIÓN MUTUA  
EN EL DIÁLOGO PSICOTERAPÉUTICO

**ALEMKA TOMICIC**

Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile  
atomicic@udd.cl

**CLAUDIO MARTÍNEZ GUZMÁN**

Unidad de Psicoterapia Dinámica, Instituto Psiquiátrico "José Horwitz Barak", Santiago, Chile  
claudio.martinez@mail.udp.cl

**Recibido:** 15-09-2011 **Aceptado:** 22-12-2011

**Abstract:** The present paper aims to do an overview of our line research -for practitioners and researchers- on the voice as a dimension of the mutual regulation in the psychotherapeutic dialog. Firstly, we offer a brief review of theoretical and empirical literature we have gathered and systematized, which constitutes the conceptual framework behind the specific methodologies used to approach vocal coordination in therapeutic dialog, and which made it possible to interpret the results of its implementation. Secondly, a general description of the specific systems of analysis that we have developed is presented. And thirdly, we cover and discuss our main results and conclusions of the analysis of patient-therapist coordination of vocal rhythm and vocal quality in psychotherapeutic process.

**Keywords:** voice and psychotherapy, mutual regulation in psychotherapy, non-verbal interactions.

**Resumen:** El presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer a clínicos e investigadores un resumen de nuestra línea de investigación sobre la voz como una dimensión de la regulación mutua en el diálogo psicoterapéutico. En primer lugar, ofrecemos una breve reseña de la literatura teórica y empírica que hemos recolectado y sistematizado,

\* This manuscript has been developed with the support of the National Council for Science and Technology of Chilean Government, Project FONDECYT 1110361.

y que constituye el marco conceptual de los métodos utilizados para acercarse a la coordinación vocal en el diálogo terapéutico, y que hace posible la interpretación de los resultados de su aplicación. En segundo lugar, presentamos una descripción general de los sistemas específicos de análisis que hemos desarrollado. Y en tercer lugar, discutimos nuestros principales resultados y conclusiones del análisis de la coordinación del ritmo vocal paciente-terapeuta y la cualidad vocal en el proceso psicoterapéutico.

**Palabras clave:** Voz y psicoterapia, regulación mutua en psicoterapia, interacciones no verbales.

## 1. Introduction

OVER THE LAST YEARS, research on the connection between aspects of the psychotherapeutic process and its outcomes has focused on the study of the techniques and interactions that facilitate psychic change, and on the role of the patient-therapist alliance for fostering a good treatment outcome (Asay and Lambert, 1999; Orlinsky, Ronnestad, and Wilitzki, 2004). Scholars have privileged the study of verbal interventions over the non-verbal interactional aspects of the process (see Elliot, *et al.*, 1987 –Primary Therapist Response Modes–; Etchebarne, Fernández, and Rousos, 2008 –A Classificatory Schema for Psychotherapeutic Interventions in Interpersonal Therapy–; Stiles and Shapiro, 1995 –Verbal Response Modes–; Wiser and Goldfried, 1996 –Verbal Interventions in Significant Psychodynamic-Interpersonal and Cognitive-Behavioral Therapy Sessions; Buchheim and Mergenthaler, 2001 –Computer-based Text Analysis of the Adult Attachment Interview–; Czogalik and Russell, 1995 –Interactional Structures of Therapist and Client Participation in Adult Psychotherapy–; Valdés, Tomicic, Krause, Pérez, 2010 –Therapeutic Activity Coding System–).

The non-verbal interactional aspects of the psychotherapeutic process have been highlighted by studies showing patient-therapist non-verbal coordination and its association with change (e.g. dialogic moments, Cissna and Anderson, 1998; moments of meeting, Stern, 2004; synchrony, Ramseyer and Tschacher, 2006, 2008). Coordination in therapeutic interaction has been regarded as an expression of patient-therapist regulation processes which, as a whole, are the basis for the construction of the intersubjective matrix which makes change in the patient possible (Beebe, 2006).

The purposes of our research line has been to produce knowledge about implicit interactional processes, which we have linked with nonverbal behavior as forms of organization of the patient-therapist experience, and

to analyze their relationship with the evolution of the alliance and change in psychotherapy. Specifically, we have focused on the coordination of vocal quality and vocal rhythm, as the human voice is one of the main ways through which verbal communication travels in psychotherapeutic dialog. Within the latter, the objectives were to determine the characteristics of patient-therapist vocal coordination in change and stuck episodes, to establish its evolution throughout the psychotherapy, and to observe its relationship with mutual regulatory process. In order to cover the aforementioned objectives, we have designed and implemented a mixed research methodology to create a coding system to identify the vocal quality of patients and therapists and, an automated system for the analysis of patterns of vocal rhythm coordination in patients-therapists dyads. Moreover, the research has involved conducting two successive studies to determine the characteristics and evolution of vocal coordination in change and stuck episodes through different stages of a brief individual psychotherapy.

The present paper aims to do an overview of our line research on the voice, as a dimension of the mutual regulation in the psychotherapeutic dialog, that's as a whole includes (a) a brief review of the gathering and systematization of theoretical and empirical literature, which constitutes the conceptual framework behind the specific methodologies used to approach vocal coordination in therapeutic dialog, and which made it possible to interpret the results of its implementation; (b) a general description of such systems of analysis; and (c) the mains results and conclusions of the analysis of patient-therapist coordination of vocal rhythm and quality in change and stuck episodes, from the cross-sectional and longitudinal perspectives used in the two aforementioned studies.

## **2. The Formulation: A brief review of the gathering and systematization of theoretical and empirical literature**

How and to what degree do patients and therapists coordinate their vocal expression? And, what is the association between such coordination and the processes of mutual regulation and psychotherapeutic change? These were the main questions that have guided our research. With them, this inquire assumes a bidimensional focus.

One of these dimensions was the coordination in therapeutic interaction as an expression of the regulation processes involved in the patient-therapist relationship, which, as a whole, are regarded as the basis for the construction of the intersubjective matrix that makes change in the patient

possible (Beebe, Knoblauch, Rustin, and Sorter, 2005). A large part of the reflection on the association between coordination, mutual regulation processes, and intersubjectivity in psychotherapeutic interaction has relied on information from infant research. It has focused on the nonverbal aspects of caregiver-infant communication, accounting for the implicit processes –roughly associated to the nonverbal– underlying the mutual regulation processes that make up different forms of intersubjectivity in the caregiver-infant dyad (Beebe, 2006; Beebe, Jaffe, Lachmann, Feldstein, Crown, and Jasnow, 2000; Beebe, Knoblauch, Rustin, and Sorter, 2005). These implicit processes, associated with nonverbal behavior, have been regarded by adult psychotherapy authors and researchers as forms of organization of the experience in the patient-therapist interaction which are related and entwined with other explicit forms –broadly associated with the verbal– (Beebe, Knoblauch, Rustin, and Sorter, 2005; Bucci, 2007a, 2007b). Nevertheless, a review of traditional process research in adult psychotherapy showed us that most efforts had been aimed at describing and understanding explicit forms of interaction and their association with change (Tomicic, Martínez, Altimir, Bauer, and Reinoso, 2009). In the search the scientific literature for studies dealing with the phenomenon of coordination in interaction, and focusing on its nonverbal aspects, we discovered that in the last decades, specialized journals such as *Psychotherapy Research*, *The Psychoanalytic Review*, *Psychoanalytic Inquiry*, *Journal of Clinical Psychology*, *Psychoanalytic Dialogues*, and *Journal of Contemporary Psychotherapy*, among others, had begun to publish studies exploring the coordination of facial expressions and body movements as aspects of nonverbal regulation in therapeutic communication. A few studies, most of which followed the tradition of speaker-centered speech, that focus in the emotion expressions (Campbell, 2007), considered the voice as another nonverbal aspect that was relevant for psychotherapy. At this point, the voice emerged as the second dimension of the object of study at the core our research.

Still, the fact that the voice as a nonverbal aspect –or paraverbal aspect for some authors– had received less attention in process research and in the study of therapeutic interaction was not a sufficient argument per se to consider it the second dimension of our object of study. Why the voice? To answer this question, before making any attempts at empirical inquiry, we found the reflections by authors such as Russel (1993), Andersen (1998), and Knoblauch (2000, 2005) very relevant. They all pointed out the importance of the voice as one of the main carriers of verbal communication in psychotherapeutic dialog, while by itself –considering parameters such as timbre, rhythm, resonance, and accent– it was regarded as an aspect

that gave meaning to spoken words, and that was a source of information in patient-therapist communication. Also, it was important to discover the value that patients and psychotherapists ascribed to the voice in the everyday practice of psychotherapy. The studies titled “La voz como una herramienta psicoterapéutica: La perspectiva de los terapeutas” (The voice as a psychotherapeutic tool: Therapists’ perspective - Tomicic, Bauer, Martínez, Reinoso, and Guzmán, 2009) and “The Meaning of the Voice and the Tone of Voice for the Psychotherapeutic Process from the Patients’ Point of View” (Bauer, Tomicic, Martínez, Reinoso, *et al.*, 2010) showed us that, without specialized knowledge about the matter, the therapists and patients interviewed not only recognized the voice as a nonverbal aspect present in psychotherapeutic interaction, but also used and identified it as a tool with specific functions depending on different characteristics of the psychotherapeutic process.

### **3. Methodology: the development of specific methods used to approach to vocal coordination in therapeutic dialog**

Where and how to study patients and therapists vocal expression and coordination in the psychotherapy?

Rice and Greenberg (1984) have stated that the event-based approach to psychotherapy process research made it possible to study the process in context, grounding research in the observation of key performances, allowing a detailed understanding of the patient-therapist moment-by-moment interaction that conjointly and, usually in non-linear ways, moves them toward psychotherapeutic change and outcome. Using conceptual and methodological arguments, several authors had already advanced the idea that a psychotherapy is made up by a series of segments, periods, or phases whose causal and temporal relationships are complex and not necessarily linear (Bastine, Fiedler, and Krommer, 1989; Elliott, 1984; Greenberg, 2007; Krause, 2005; Orlinsky, Ronnestad, and Wilutzki, 2004; Rice and Greenberg, 1984) and that the use of these segments (eg. Change Episodes: Krause, *et al.*, 2007; Innovative Moments: Gonçalves, Matos and Santos, 2009; Stuck Episodes: Herrera, *et al.*, 2009; Rupture Episodes: Safran and Muran, 2000) was relevant to solve the practical problem of managing an excessive amount of information, and, at the same time, assigns a theoretical meaning to its study. For us, two key moments in the psychotherapeutic process are (a) when in the therapeutic interaction the patient achieve a new comprehension which change his/her subjective perspective (Krause,

de la Parra, Arístegui and Strasser, 2006; Krause *et al.*, 2007) and (b) when the therapist and patient interactional process get stuck or communicative break generating a rupture of the therapeutic alliance (Herrera, *et al.*, 2009; Safran and Muran, 2000).

The conceptualizations and procedures for the determination of change and stuck episodes were well established on the basis of the research on relevant episodes in psychotherapy and the studies by Krause and collaborators (e.g. Herrera, *et al.*, 2009; Krause, de la Parra, Arístegui and Strasser, 2006; Krause *et al.*, 2007). A change episode has been conceptualized and operationalized as an interaction segment in a psychotherapeutic session in which a representational-level change is observed in the patient. This definition is based on the notion of change of subjective theories and has been operationalized via Generic Change Indicators (GCI), a hierarchy of indicators divided into three levels reflecting the phases of the psychotherapeutic change process (Altimir *et al.*, 2010; Echávarri, *et al.*, 2009) (see Table 1). In turn, and as a way of identifying episodes of contrast, Krause, *et al.* (2006; Krause, de la Parra, Arístegui and Strasser, 2008) coined the notion of “stuck episodes”. The researchers defined “stuck” as a temporary halting of the patient’s process of change due to the reedition of the problem during the therapeutic session. They characterized this reedition as the persistence of forms of understanding, behavior, and emotion that contribute in sustaining the problem and stopping the progression of change as described by change indicators (Herrera *et al.*, 2009; Krause, *et al.*, 2006; Ramírez, *et al.*, 2006).

**Table 1.** Generic Change Indicators (GCI).

Level	Indicators
I. Initial consolidation of the structure of the therapeutic relationship.	1. Acceptance of the existence of a problem 2. Acceptance of his/her limits and of the need for help. 3. Acceptance of the therapist as a competent professional. 4. Expression of hope 5. Questioning of habitual understanding, behavior and emotions. 6. Expression of the need for change. 7. Recognition of his/her own participation in the problems.
II. Increase in permeability towards new understandings.	8. Discovery of new aspects of self. 9. Manifestations of new behaviors and emotions. 10. Appearance of feeling of competence. 11. Establishment of new connections. 12. Reconceptualization of problems and/or symptoms. 13. Transformation of valorizations and emotions in relation to self or others.

- 
- |   |  |
|---|--|
| III. Construction and consolidation of a new understanding. | 14. Creation of subjective construct of self through the interconnection of personal aspects and aspects of the surroundings, including problems and symptoms. |
|   | 15. Founding of the subjective constructs in own biography.  |
|   | 16. Autonomous comprehension and use of the context of psychological meaning.  |
|   | 17. Acknowledgment of help received.   |
|   | 18. Decreased asymmetry between patient and therapist.   |
|   | 19. Constructions of a biographically grounded subjective theory of self and others and of the relationship with surroundings.                                 |
- 

Taken from Altimir *et al.* (2010).

Once we decided where to study the vocal expression of the regulation process, the next question was: How to do it?

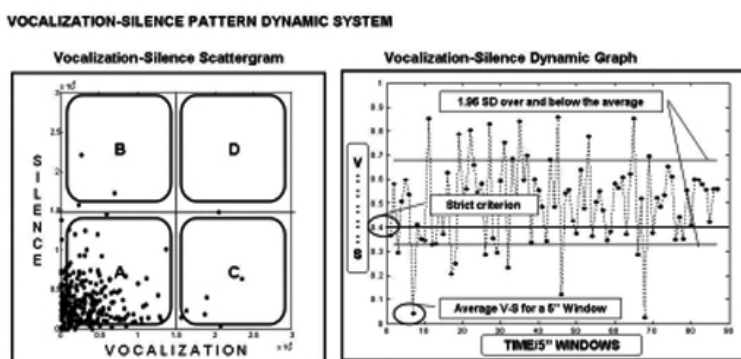
Scherer (1982) had stated that the lack of studies on vocal phenomena was due to the technical difficulties involved in the recording and analysis of sound. Some years earlier, Jaffe and Feldstein (1970) developed a model of communication in dyadic systems through the empirical study of vocal rhythm coordination in mother-baby dyads (Beebe, *et al.*, 2000; Jaffe, Beebe, Feldstein, Crown, and Jasnow, 2001). They defined vocal rhythm as pause-vocalization cycles, and coordination as an interpersonal contingency (co-action), so that a participant's vocal rhythm could be predicted based on that of the other (Jaffe, *et al.*, 2001). In order to analyze the dyadic coordination of vocal rhythm, they defined five vocal states: speaker switches, vocalizations, pauses, exchange pauses, and simultaneous speech, and manually coded such categories in recordings of mother-baby interactions made in experimental settings (Beebe, *et al.*, 2000; Feldstein and Welkowitz, 1978). In turn, and using a more naturalistic approach specifically aimed at studying vocal interaction in psychotherapy, in the late 1960s and 80s Rice and her collaborators (Rice and Kerr, 1986; Rice and Wagstaff, 1967; Wiseman and Rice, 1989) developed highly original process-rating measures that assessed patient and therapist vocal quality. The ideas behind these methods were the value of the close observations of the psychotherapeutic process and the creation of meaningful coding categories based on those observations; the importance of the style of patients' and therapists' expressions rather than their content; and the relevance of the way in which these non-verbal expressions account for the activation of recurrent cognitive-affective schemas of the patients.

Based on ideas by Jaffe and Feldstein (1970) and by Rice and collaborators (Rice and Kerr, 1986; Rice and Wagstaff, 1967; Wiseman and Rice, 1989),



and taking advantage of the currently available technological advances for the recording and processing of acoustic signals such as the human voice, we developed two methods which, by themselves, made it possible to cover the objective of establish the characteristics of patient-therapist vocal rhythm and quality coordination.

The first of them, the Vocalization-Silence Dynamic Patterns System (VS-DP) (Tomicic, Barraza, Rodríguez, 2012), was based on the analysis of dyadic systems by Jaffe and Fledstein (1970). In contrast to it, however, with Dr. Paulo Barraza and Dr. Eugenio Rodríguez we created it so it could be applied to audio recordings obtained in natural contexts, that is, without ambient noise control and with omnidirectional microphones, as in the case of the recordings usually made in psychotherapeutic process research. In addition, this system sought to automatize the detection process of vocalization-silence cycles, or rhythmic patterns of speech. Specifically, VS-DP was designed as a system for the visual organization of acoustic information, which allowed for the simultaneous observation of vocalization-silence coordination patterns in patient-therapist interaction (through VS-Scattergrams) and of the way in which these patterns of vocalization-silence cycles develop over time (through VS- Dynamic Graphs), for example over the course of a relevant psychotherapeutic episode (see Figure 1).



**Figure 1.** Vocalization-Silence Dynamic Patterns System: VS-Scattergram and VS-Dynamic Graph (taken from Tomicic, 2011).

As it was said above, the development of this system made it possible to construct an initial general characterization of the rhythmic coordina-

tion patterns that may be observed in therapeutic interaction. Specifically, through VS-Scattergrams, four prototypical rhythmic coordination patterns or regularities in vocalization-silence cycles: pattern A (cycles of short vocalizations-short silences), pattern B (short vocalizations-long silences), pattern C (long vocalizations-short silences), and pattern D (long vocalizations-long silences) were identified. Also, this made it possible to observe variations in the degree of regularity of each of these patterns (according to certain variations of the cycles within the limits of their configuration), that is, each of them could display varying levels of tightness. These two possible characterizations of the rhythmic patterns of vocalization-silence coordination –based on their prototypical configuration and their varying degrees of regularity– were fundamental for describing differences in the coordination of rhythmic patterns during change and stuck episodes of therapeutic conversation, along with its evolution throughout a psychotherapeutic process.

The second method that we developed for this research, the Vocal Quality Patterns (VQP) system (Tomicic, Martínez, Chacón, Guzmán and Reinoso, 2011), drew inspiration from the systems for coding the vocal quality of patients and therapists created by Laura Rice and collaborators (Rice and Kerr, 1986; Rice and Wagstaff, 1967; Wiseman and Rice, 1989). In this case, our purpose was to re-create a single VQP coding system for patients and therapists that could be applied, through a trained auditory assessment, to psychotherapeutic dialog in the cultural context of Chile and of Spanish-speaking countries (Tomicic, *et al.*, 2011). The VQPs were defined as a combination of specific vocal parameters in the utterances of speakers, whose speech gives a specific impression to a listener regardless of the contents transmitted.

Like the VS-Dynamic Patterns system, the VQP system also made it possible to establish an initial general characterization of the vocal quality patterns observable in the speech of patients and therapists during psychotherapeutic interaction. Specifically, as it is shown in table 2, six VQPs were identified (Report, Connected, Affirmative, Reflection, Emotional-Expressive, and Emotional-Restrained) and two categories of conversational phenomena (Full Pause and Overlapping). With this, we later conduct comparative and sequential studies of the VQPs used by both participants throughout the psychotherapeutic process.

**Table 2.** Characterization of Vocal Quality Patterns.

VQP	Characterization
Report	It adds to the speech the quality of <i>something already known</i> , of detachment concerning what is said and/or certain emotional distance. It sounds as if the speaker was reporting, narrating, or exploring a content without any emotional involvement. In this pattern, the central element is the listener's impression of a detached speech.
Connected	It conveys the quality of being oriented toward someone else (the partner) and of being developed while it is uttered. In this pattern, the central element is the listener's impression of an elaborative speech geared towards someone else.
Affirmative	It conveys the quality of certainty and conviction. It sounds as if the speaker was teaching or instructing the listener, or as if he/she was very sure of what he/she is saying. In this pattern, the central element the listener's impression of a secure and instructive speech.
Reflection	It conveys the quality of being directed <i>toward oneself</i> (the speaker). It sounds as if the speaker was connected with her/his internal world or in a dialog with her/himself. In this pattern, the central element is the listener's impression of an introverted speech.
Emotional-Expressive	It conveys affection and/or that the speech has a heavy emotional load. It sounds like the speaker's emotion (joy, anger, sadness, fear, etc.). In this pattern, the central element is the listener's impression of an emotionally charged speech, regardless of the type of emotion.
Emotional Restrained	It conveys affection and/or that the speech has a heavy emotional load. However, even though in this case the speaker's emotion is not audible, what does impress the listener is an effort to contain her/his <i>emotion</i> . In this pattern, the central element is the listener's impression of suffocation and control to avoid being overwhelmed by emotion.
Exclusion Categories for VQPs	
Overlapping	It is an instance of simultaneous speech, which, in VQP coding, makes it impossible to distinguish the vocal characteristics of the participants in a full segment or speaking turn. When coding this conversation phenomenon, the overlapping of the actors is noted.
Full Pause	Short utterances with para-verbal content (hmm, aha, okay). They are usually ways of agreeing, showing attention, disagreeing, or displaying the wish to end a conversation. Their meaning depends mainly on the context and on certain vocal characteristics of the utterance; however, due to their brevity, they are hard to analyze in terms of the vocal parameters that define the VQPs described.
Non Codable	These are units of analysis which do not meet the phenomenological characteristics and the parameters of the VQPs. It can also apply to the cases in which the recording is not completely audible, due to ambient noises, mispronunciations, or other errors by the speakers. They are neither full pauses nor instances of overlapping.

Taken from Tomicic (2011).

#### 4. Outcomes: Mains results and conclusions of the analysis of patient-therapist coordination of vocal rhythm and quality in change and stuck episodes

After testing the validity and reliability of the methods developed to meet the requirements of the study of vocal rhythm (Tomicic, Barraza & Rodríguez,

2012) and quality coordination (Tomicic, *et al.*, 2011), we approached the object of study focusing on three specific questions: How does the coordination of patient-therapist vocal rhythm and quality vary in change and stuck episodes throughout the psychotherapeutic process?, What are the connections between the coordination of patient-therapist vocal rhythm and quality and therapeutic outcomes? And, how could the coordination of patient-therapist vocal rhythm and quality reflect the characteristics and evolution of processes of mutual regulation between the participants?

#### 4.1. Coordination of Vocal Rhythm in Psychotherapeutic Conversation

In order to cover the questions associated with the coordination of vocal rhythm in therapeutic conversation, we applied the Vocalization-Silence Dynamic Patterns method (VS-DP) (see above) to a sample of six change and six stuck episodes taken from sessions belonging to different phases of a brief psychodynamic psychotherapy (see table 3; Tomicic, Martínez, Krause, 2011; Tomicic, 2011). That is to say, this was a longitudinal single case study, following the strategy of performing systematic explorations of psychotherapeutic processes as a whole, in order to provide a detailed account of the phenomenon analyzed (see Elliot, 2002; Kazdin, 1999). What answers to the questions above resulted from this analysis?

**Table 3.** Characterization of the participants of Study 1.

Therapy	Patients' sex	Patients' age	Therapists' sex	Therapist years of practice	OQ at beginning	OQ at end
I	Female	37	Male	10	115	71
II	Female	36	Male	10	68	48.4
V	Female	40	Male	15	111	91
X	Female	42	Male	15	52	30
XV	Male	32	Female	10	128	46
XVI	Male	21	Male	3	47	14

Taken from Tomicic, 2011.

First, in the case studied, we managed to establish that two prototypical patterns predominate in both change and stuck episodes: pattern A (cycles of short vocalizations followed by short silences) and pattern C (cycles of long vocalizations followed by short silences). So, both patterns were thought

to account for two different therapeutic conversation rhythms, irrespective of the type of episode. Also, it was observed that these patterns displayed variations in their regularity levels depending on the type of episode and the moment of the therapy involved. Specifically, this variation appeared in stuck episodes from the medial phase onwards, when both patterns (A and C) become more regular and display more coordination than in change episodes. These variations were interpreted in terms of a regulatory function that increased coordination within tense or difficult moments of the therapeutic interaction. Taking into account Beebe's (2006) concept of interactive regulation, this rise in coordination of the vocalization-silence rhythmic patterns during these episodes from the medial phase onwards was interpreted as a sign of increased attention to mutual regulation by the participants, in order to preserve the therapeutic bond and relationship. Regarding this, Beebe (2006) has pointed out that a balance that can improve the therapeutic relationship relies on the equilibrium between self-regulation and mutual regulation, with the intermediate range permitting an optimum flexibility between both dimensions of the interaction. From this point of view, more coordination between patient and therapist can be interpreted as increased attention to mutual regulation in the interaction, and thus as increased attention to the therapeutic bond, while neglecting their self-regulation needs.

With respect to the way in which these coordination patterns develop or behave during the course of the episodes (VS- Dynamic Graphs developed according to the average values of silences and vocalizations plotted within a five-second "window"), it was observed that, regardless of the phase of the therapy, the change episodes analyzed displayed rather heterogeneous trajectories, with mean peaks towards both vocalization and silence. In contrast, it was not possible to establish a single characterization, irrespective of the phase of the therapy, for vocalization-silence trajectories in stuck episodes. Stuck episodes from the initial and final stages displayed a markedly less heterogeneous trajectory than medial phase stuck episodes. Regarding the heterogeneity of these trajectories, it was fundamental to interpret them considering the presence of breakdowns towards silence. It was observed that more heterogeneous trajectories presented more breakdowns towards silence. Thus, this heterogeneity results in a weaker average tendency towards vocalization. In this regard, stuck episodes as a whole presented a stronger tendency towards vocalization compared to change episodes, that is, the participants incorporated shorter silences, or less silences, to the interaction during this type of episodes. An interpretation of this difference was that

an increased presence of silence in the interaction was associated with the process of change. However, the results also showed that, in medial phase stuck episodes, silence was more frequent in the interaction, thus displaying the tendency of this type of episodes to resemble change episodes during this stage of the therapy. With respect to this result, we had to think of an emergent hypothesis: that the incorporation of silence might have a regulatory function which could only be understood by considering the contextual and temporal elements of the therapeutic interaction containing the silences that pushed tendencies towards vocalization.

Considering both analyses (VS- Scattergrams and VS- Dynamic Graphs), a general configuration of patterns of vocal rhythmic coordination was observed in the whole therapeutic process, mostly based on the difference between change and stuck episodes in the different phases of the process. The initial stage of the therapy showed differences between change and stuck episodes according to their degree of regularity or coordination and depending on the degree of heterogeneity of the mean peaks of vocalization and silence along them. These differences disappeared in the medial stage of the process, since stuck episodes became nearly as regular and heterogeneous as change episodes. The final stage of the therapy again displayed a difference between episode types. In other words, the general configuration of patterns of vocal rhythmic coordination in therapeutic dialog was shaped like the letter U (see tables 4 and 5). This U-shape trajectory of the therapeutic process has been described in other studies on the evolution of therapeutic interaction throughout the treatment (see Gennaro, Gonçalves, Mendes, Ribeiro, and Salvatore, 2011; Martínez, 2011; Salvatore, Gelo, Gennaro, Manzo, and Al-Radaideh, 2011; Tomicic, 2011), and it has been proposed that it may reflect a part of the therapeutic process during which tension between the participants seems to increase due to therapeutic work. Regarding the results that have been summarized, this rise in tension was thought to be reflected in the higher coordination observed in the medial phase, because of the participants' increased attention to mutual regulatory demands aimed at preserving the therapeutic bond (Beebe, 2006).

#### **4.2. Coordination of Vocal Quality in Psychotherapeutic Conversation**

Having established the characteristics of patient-therapist vocal rhythm coordination patterns in change and stuck episodes, their connection with the evolution of therapeutic change, and their possible association with the

evolution of interactive regulation processes, we focused on the questions and objectives derived from patient-therapist vocal quality coordination in psychotherapeutic interaction. In order to do this, the Vocal Quality Patterns system (VQP) was applied to another sample of change and stuck episodes taken from sessions belonging to different phases of seven brief psychodynamic psychotherapies (see tables 3, 4 and 5; Tomicic, Martínez, Domínguez, and Krause, 2011). In this case two successive studies were performed. The first study intended to determine and compare the characteristics of the VQPs in change and stuck episodes gathered through different therapies (see tables 3 and 4). The second one focused on determining the evolution of the VQPs in change and stuck episodes throughout the stages of a brief psychodynamically oriented psychotherapy (see table 5). What answers did the results of these analyses provide to questions about a) variations in patient-therapist vocal quality coordination during change and stuck episodes, b) the connections between such coordination and the evolution of therapeutic change and outcomes, and c) how these variations in patient-therapist vocal quality coordination reflect the characteristics and evolution of mutual regulation processes between the participants?

**Table 4.** Characterization of Study 1 sample.

Therapy number	Change Episodes						Stuck Episodes					
	Initial phase		Medial phase		Final phase		Initial phase		Medial phase		Final phase	
	Session number	Episode number	Session number	Episode number	Session number	Episode number	Session number	Episode number	Session number	Episode number	Session number	Episode number
I	3	2	15	7	21	8	5	2	11	8	22	15
II	3	3	7	6	17	13	N/D		9	1	17	6
V	4	5	10	13	21	24	6	3	12	5	20	10
X	4	6	7	8	19	22	2	3	N/D		18	12
XV	4	3	N/D		N/D		N/D		9	3	12	4
XVI	3	3	9	7	19	13	3	1	8	5	18	9
Total amount of episodes	6		5		5		4		5		6	

Taken from Tomicic, 2011.



**Table 5.** Characterization of Study 2 sample.

	Change Episodes						Stuck Episodes					
	Initial phase		Medial phase		Final phase		Initial phase		Medial phase		Final phase	
	Session	Episode number	Session	Episode number	Session	Episode number	Session	Episode number	Session	Episode number	Session	Episode number
	1	1	11	15	30	45	1	1	13	16	29	15
	6	5	13	21	31	46	6	4	8	7	28	14
Amount of episodes	2		2		2		2		2		2	

Taken from Tomicic (2011).

Firstly, the results of both studies showed that the connected VQP was more likely to occur in change episodes, while the affirmative VQP, the full pause and overlapping were more probable during stuck episodes (Tomicic, 2011; Tomicic, Martínez and Domínguez, 2011, June; Tomicic, Martínez, Krause and Domínguez, 2011). The differences observed in the probability of specific VQPs during change and stuck episodes were explained on the basis of the operational characteristics of each VQP (see table 2 for the definition of each VQP). Therefore, the higher probability of the connected VQP in change episodes was thought to be consistent with the idea that this episodes are interaction segments during the session which display changes in the patient's subjective theory about him/herself, his/her relationship with others, and his/her problems (Krause, *et al.*, 2007). This consistency became evident when it was considered that the connected VQP suggests listeners that speech is prepared as it is uttered, which leads to its being perceived as a speech capable of transmitting its potential for innovation and transformation due to its aural quality. On the other hand, the higher probability of the affirmative VQP in stuck episodes was thought to be coherent with the idea that these episodes are interaction segments during the session in which the patient persists in his/her usual forms of understanding, behaving, or feeling, which solidifies his/her problem and halts progress towards therapeutic change (Herrera, *et al.*, 2009, Ramírez, 2006). In this case, consistency became apparent when considering that the affirmative VQP adds certainty and conviction to speech, and, therefore, is capable of transmitting inwardness and a lack of openness towards reelaboration. Also,

the connection between overlapping and full pauses with stuck episodes was thought to reflect a lack of fluidity, rhythm, and coordination in the turn taking process associated with this type of therapy segments.

Secondly, the use of sequential analyses (LSA, Bakeman and Quera, 1995; Bakeman, Deckner and Quera, 2005) allowed us to establish VQP sequences that were interpreted as micro-regulatory vocal sequences. Two types were identified: self-regulation sequences (if the temporal association between the VQPs took place in the same patient or therapist utterance) and mutual regulation sequences (if the temporal association between the VQPs corresponded to interactions between the members of the therapeutic dyad) (Tomicic, 2011; Tomicic, Martínez and Domínguez, 2011, June; Tomicic, *et al.*, 2011).

The result revealed that only the self-regulation VQP sequences of patients and not those of therapists were associated with the type of episode (Tomicic, 2011; Tomicic, Martínez and Domínguez, 2011, June; Tomicic, *et al.*, 2011). This was hypothesized to be related to the fact that the latter could correspond to a speech that characterizes a general form of therapeutic intervention, whereas the former could be linked to a self-regulatory process in a patient open to change.

With respect to mutual regulation sequences, the results of the first study showed that the sequence of connected VQP in the patient and connected VQP in the therapist was associated with change episodes, and that the opposite occurs with the sequence of affirmative VQP in the therapist and affirmative VQP in the patient (Tomicic, 2011; Tomicic, Martínez and Domínguez, 2011, June; Tomicic, *et al.*, 2011). This situation was hypothesized to derive from the interaction effect of two variables present in the makeup of these sequences. A first variable might correspond to the specific VQPs that constitute these sequences. The more descriptive results showed that the connected VQP was associated with change episodes and that the affirmative VQP was linked with stuck episodes. It was also observed that four of the five mutual regulation VQP sequences that include the affirmative VQP appeared more often during stuck episodes, and that the sequence that broke this tendency presented the connected VQP in the therapist. A second variable that was considered was the actor who initiated the sequence. In the results, it was noteworthy that all the mutual regulation VQP sequences in which the given behavior was a therapist VQP, in other words, all the VQP sequences initiated by the therapist, appeared more frequently in stuck episodes. Therefore, both variables –specific VQP and actor who initiate the sequence– were thought to be helpful to explain the

fact that two symmetrical VQP sequences (that is to say, sequences in which similar VQPs are temporally linked) were associated in opposite ways with respect to the type of episode.

In the second study, all the mutual regulation VQP sequences observed were asymmetrical (that is to say, sequences in which different VQPs are temporally associated), and it was noteworthy that they all presented the full pause category (Tomicic, 2011; Tomicic, Martínez and Domínguez, 2011, June; Tomicic, *et al.*, 2011). As a result of the association of these sequences with the episode type, it was necessary to include two additional variables. The mutual regulation sequence initiated by the patient with the connected VQP and followed by a full pause by the therapist was more often found in change episodes. In contrast, the two mutual regulation sequences initiated with a full pause by the therapist and followed by the report or affirmative VQPs in the patient, were present more frequently in stuck episodes (Tomicic, 2011; Tomicic, Martínez and Domínguez, 2011, June; Tomicic, *et al.*, 2011). Two possible explanations were proposed for these findings. First, the type of VQP that accompanied the full pause in the sequence. For instance, if this category was accompanied by the connected VQP, it was more likely to be associated with change episodes, since, as previously pointed out, this VQP has a higher probability of appearing in such episodes. A second, non-incompatible explanation refers to the actor who started the mutual regulation VQP micro sequence. It was observed that sequences in which the given behavior belonged to the therapist were more often found in stuck episodes, whereas those in which the given behavior was the patient's prevailed in change episodes.

With respect to the evolution of VQPs throughout the psychotherapeutic process, the results of the second study revealed the relatively stable presence of the reflection and emotional-expressive VQPs and of the full pause category in the three phases of the therapy: initial, medial, and final. Other VQPs appeared in specific stages of the process, providing clues for the distinctive interpretation of the each phase, and modifying the meaning of the presence of the most stable VQPs in each of them (Tomicic, 2011; Tomicic, Martínez and Domínguez, 2011, June; Tomicic, *et al.*, 2011). In the initial phase, the more frequent presence of the report VQP and the higher probability of the connected VQP were thought to assign to this period of the therapy –in vocal terms– a quality that was termed deconstructive. On the one hand, the report VQP conveys the quality of the known and a certain degree of detachment; on the other hand, the connected VQP transmits a more elaborative quality. In other words, it is the association between a

detached speech, accumulated and constructed over time (Derrida, 1966), with another affected by the here and now, elaborative and open to the novelty of the interlocutor. In the medial phase, the more frequent presence of the affirmative VQP, along with the more usual presence and probability of overlapping, was thought to reflect –in vocal terms– a period displaying a working quality. On the one hand, the affirmative VQP conveys a quality of certainty, conviction, and commitment with what the speaker says; on the other, overlapping, a display of simultaneous speech reveals a lack of fluidity and tension in the distribution of speaking turns and turn taking. Thus, in this intermediate stage of the process, there could be a noteworthy association of a committed and certain speech with a conversational scenario of disputes or tensions regarding the right to speak. Both actors appear to work by putting their convictions at stake in their speech, permanently negotiating their space in the conversation. In the final stage of the therapy, the higher presence of the report VQP and the decrease of instances of overlapping were thought to reflect –in vocal terms– a quality that was termed consolidation. Therefore, the final phase of the process, like the initial one, was characterized by a quality of speech that combines the known with a degree of detachment, but in a more fluid conversational scenario, with less tension due to turn taking. In this case, the report quality was hypothesized to be a reflection of the knowledge accumulated through experience during the therapy, while the decrease in instances of overlapping were hypothesized to signal more coordination between the participants due to the relational experience constructed during the therapy (Tomicic, 2011). In sum, the general configuration, in this case of the presence of different VQPs along the stages of the psychotherapeutic process, again showed a U shape (Gennaro, *et al.*, 2011; Salvatore, *et al.*, 2010). In this case, the interesting point was that, although the phases at both ends of the process (initial and final) displayed a similar VQP configuration, the use of contextual and temporal cues in their interpretation revealed that they expressed different regulatory functions in patient-therapist interaction (Beebe, 2006). Also, these results could be interpreted from the point of view of the process of psychotherapeutic change as a process of construction of new meanings about the patient's problems, its relation with his or her own biography, and with his or her relations with the other and his or her environment (Krause, 2005). For example, in the study conducted by Salvatore, *et al.*, (2010), two phases were identified in the evolution of the

change of meanings during the therapeutic process: a deconstructive stage followed by a constructive one. In their view of the psychotherapy as a sense-making process –where time is a matter of indexicality working as a relevant interpretative context (Nightingale and Cromby, 1999)– there is an early stage in which dysfunctional meanings are deconstructed so that new meanings can emerge afterwards. In a commentary on the aforementioned study, Krause and Martínez (2011), have said that, at the beginning of the therapy, meanings should be more rigid; then, they should become unfrozen, and, finally, a new consolidation should take place, made up by meanings constructed in the therapy. They drew a parallel between this notion and the evolution of Generic Change Indicators (GCI), which also involves an early “melting” moment followed by the consolidation of new meanings in later phases (Krause *et al.*, 2007). Therefore, the U-shape observed in the evolution of VQPs in the patient and the therapist along the therapeutic process could be regarded as a parallel phenomenon to what is said that occurs in the domain of how is said, and both from the perspective of the when question (Salvatore, *et al.*, 2010; Lauro-Grotto, Salvatore, Gennaro and Gelo, 2009).

Finally, regarding the presence of self-regulation and mutual regulation VQP microsequences in the different stages of the psychotherapeutic process analyzed in the second study, one finding stood out: all the VQP microsequences clustered in the medial and final stages of the psychotherapy. This was interpreted as revealing that, in these phases, personal interaction styles had already translated into interpersonal patient-therapist interaction patterns. It was thought that these microsequences could well be an expression of such crystallization (Tomicic, 2011; Tomicic, Martínez and Domínguez, 2011, June; Tomicic, *et al.*, 2011).

As a whole, the results derived from applying the VS- Dynamic Patterns method and the VQP coding system allowed us to characterize patient-therapist vocal rhythm and quality coordination in therapeutic conversation, depict patient-therapist vocal rhythm and quality coordination in change and stuck episodes throughout the psychotherapeutic process, determine connections between patient-therapist vocal rhythm and quality coordination with the evolution of therapeutic change and outcomes, and identify the way in which patterns of patient-therapist vocal rhythm and quality coordination reflected the characteristics and evolution of mutual regulation processes between the participants (see tables 6 and 7).

**Table 6.** Summary of results of specific objectives 1 and 2.

Specific Aims	Vocal Rhythm Coordination	Vocal Quality Coordination
(a) To establish the characteristics of patient-therapist vocal coordination.	Four prototypical patterns of rhythmic coordination in therapeutic interaction: <i>Pattern A:</i> Cycles of short vocalizations-short silences. <i>Pattern B:</i> Cycles of short vocalizations-long silences. <i>Pattern C:</i> Cycles of long vocalizations-short silences. <i>Pattern D:</i> Cycles of long vocalizations-long silences.	VQPs: combination of specific vocal parameters in the utterances of the speakers, whose speech gives a specific impression to a listener, regardless of the contents transmitted. Six VQPs: <i>Report, Connected, Affirmative, Reflection, Emotional-Expressive, and Emotional-Restrained.</i> Two categories of conversational phenomena: <i>Full Pause and Overlapping.</i>
(b) To describe the characteristics of patient-therapist vocal coordination in change and stuck episodes throughout the psychotherapeutic process.	–Predominance of <i>Pattern A</i> and <i>C</i> in change and stuck episodes throughout the whole psychotherapy. –Variations in <i>Pattern A</i> and <i>C</i> levels of regularity depending on the type of episode and the stages of the therapy involved. –Change episodes displayed rather heterogeneous trajectories, with mean peaks toward vocalization and silence; however, it was not possible to establish a single characterization for stuck episodes.	–The <i>connected</i> VQP was more likely to occur in change episodes. The <i>affirmative</i> VQP, the full pause and overlapping were more probable during stuck episodes. –Study 1: The sequence of <i>connected</i> VQP in the patient and <i>connected</i> VQP in the therapist was associated with change episodes; the opposite occurs with the sequence of <i>affirmative</i> VQP in the therapist and <i>affirmative</i> VQP in the patient. –Study 2: The sequence initiated by the patient with the <i>connected</i> VQP and followed by a <i>full pause</i> by the therapist was more often found in change episodes. In contrast, the sequences initiated with a <i>full pause</i> by the therapist and followed by the <i>report</i> or <i>affirmative</i> VQPs in the patient, were present more frequently in stuck episodes.

**Table 7.** Summary of results of specific objectives 3 and 4.

Specific Aims	Vocal Rhythm Coordination	Vocal Quality Coordination
(c) To determine the connection between patient-therapist vocal coordination and the evolution of therapeutic change and outcomes.	A general <i>U shape</i> configuration of the vocal rhythmic coordination of therapeutic dialog was observed: the initial stage showed differences between change and stuck episodes according to their degree of coordination and according to the degree of heterogeneity of the mean peaks of vocalization and silence. These differences disappeared in the medial stage of the process, since stuck episodes became nearly as regular and heterogeneous as change episodes. The final stage of the therapy again displayed a difference between episode types.	–Relatively stable presence of the <i>reflection</i> and <i>emotional-expressive</i> VQPs and of the <i>full pause</i> category in the three phases of the therapy. –A general <i>U shape</i> configuration: The initial phase (more presence of the <i>report</i> VQP and the <i>connected</i> VQP) displays a quality termed <i>deconstructive</i> . The medial phase (more presence of the <i>affirmative</i> VQP and the <i>overlapping</i> category) displaying a <i>working</i> quality. The final stage of the therapy (higher presence of the <i>report</i> VQP and a decrease in instances of <i>overlapping</i> ) shows a quality of <i>consolidation</i> . –All the VQP microsequences clustered in the medial and final stages of the psychotherapy.

(d) To identify the way in which patient-therapist vocal coordination could reflect the characteristics and evolution of processes of mutual regulation.

–*Patterns A and C* were thought to account for two different therapeutic conversation rhythms, irrespective of the type of episode.

–The increased coordination in stuck episodes from the medial phase was interpreted as a sign of increased attention to mutual regulation by the participants, in order to preserve the therapeutic bond and relationship.

–The higher level of coordination observed in the medial phase was interpreted as the participants' increased attention to mutual regulation in the interaction, and thus as their increased attention to the therapeutic bond.

–The differences observed in the probability of a specific VQP during change and stuck episodes were explained on the basis of the operational characteristics of each VQP.

–Study 1: The specific VQP and actors who initiate the mutual regulation sequence through their interaction were considered helpful for explaining the fact that two symmetrical VQP sequences were associated in opposite ways with respect to episode type.

–Study 2: The type of VQP that accompanied the *full pause* in the sequence and the actor who started the mutual regulation VQP micro sequence were the two variables employed to explain the difference in their prevalence in change or stuck episodes.

Although the initial and final phases of the process displayed similar VQPs, contextual and temporal cues revealed that they expressed different regulatory functions in patient-therapist interaction.

–It was interpreted that, in the medial and final phases of the therapy, personal interaction styles had already translated into interpersonal patient-therapist interaction patterns. It was thought that the clustering of VQP microsequences could well be an expression of such crystallization.

## 5. Conclusion, Discussion and Projections

We think that our line research on the voice as a dimension of the mutual regulation in the psychotherapeutic dialog makes three central contributions in terms of its methodological and theoretical scope. First, the research conducted provides empirical arguments for the relevance of the voice in the psychotherapeutic process. In this regard, we think that the results summarized make it possible to understand that the clinical exchange is carried out not only by means of *what* is said, but also by means of *how* it is said. Even more so, we think that this comprehension of the importance of the voice for psychotherapy that our research line conveys is not only based on the presentation of new advances for a study field which has been only intermittently covered in the history of psychotherapy process research, but is also grounded on the fact that it posits two methodological models that permit a more systematic exploration of the vocal variable in therapeutic exchange.

Second, and with respect to regulatory processes, the findings presented in this paper allow us to establish certain specific characteristics that they acquire in the context of therapeutic exchange, and which may extend to other communication channels in which such processes are appear (e.g. discourse, facial expression, body movement). The forms taken by patient-



therapist regulation processes (e.g. degree of regularity of vocalization-silence coordination patterns, type of VQP microsequences –self-regulation or mutual regulation–, symmetry or asymmetry of mutual regulation VQP sequences) and the regulatory function that they fulfill are not independent from the context in which they occur. In this regard, two interconnected contexts were extremely relevant: the *setting of therapeutic roles* and the *temporal context*. The context which we have termed *setting of therapeutic roles* not only participates in the regulation of *what* is said and *who* said it, but also on *how* it is said and by *whom*. For example, the results of the application of the VQP coding system show the differences between the VQP repertoires of patients and therapists. Even more so, reveal how mutual regulation VQP sequences made up of the same VQPs are observed differentially in change and stuck episodes, depending on which participant uses a certain given VQP. On the other hand, the temporal context is not only part of the regulation of *what* is said, *who* says it, and *how* it is said what is said, but also of *when* it is said by *whom*, and *how*. An example of this was the general configuration observed after applying both the VS- Dynamic Patterns system and the VQP coding system to the longitudinal analysis, which showed a U shape.

Third, in connection with the above, the results here synthesized reinforce the notion of psychotherapy as a dynamic phenomenon, that is, a process depending on time and concerning the global form and organization of the intersubjective field of communication between therapist and patient (Salvatore *et al.* 2009), in which the clinical exchange aimed at producing therapeutic change in the patient is carried out not only by means of what is said, but also by means of *who* says it, *how* it is said, and *when* it is said.

In spite of the scope of the results obtained until now, both the methods that we have developed for the analysis of vocal rhythm and quality coordination as well as the findings resulting from their application to the analysis of change and stuck episodes from different psychotherapies, are undoubtedly limited. Regarding the methods developed, and specifically with respect to the technical limitations of the VS- Dynamic Patterns method, we must stress that one of the reasons for developing it was the need for an empirical approach to dyadic vocal coordination in interactional processes recorded in non-experimental contexts, such as the psychotherapy. Also, some of these recordings were not originally intended for the methodological needs of this research. This resulted in a series of technical constraints, for example, all of them were one-track recordings with no ambient noise control. However, taking advantage of the technological advancements and improvements in acoustic signal processing and analysis models, the

development of the VS- Dynamic Patterns method allowed us to deal with these issues in a straightforward manner. On the other hand, with respect to the VQP coding system, given the nature of its object of analysis and its analytic procedure, one of its main limitations is its lack of validation with external criteria. Specifically, we cannot assure that the system's ability to discriminate VQPs through a trained auditory assessment is truly associated with objective measurements of the vocal parameters used to characterize them. In this regard, a first projection is to conduct more studies to determine the system's ability to discriminate VQPs through a trained auditory assessment which is truly associated with objective measurements of the vocal parameters used to characterize them. We are thinking in a concurrent validity study via the analysis of segments coded with each VQP, employing the following external criteria: objective acoustic parameters of fundamental frequency, amplitude of the acoustic signal, and discursive rate at a supra-segmental level (Bachowroski and Owren, 1995, 2008, 2009), analyzing the differential presence of each parameter in the different VQPs.

Regarding the results obtained, one of its limitations was the difficulty of generalizing the findings for psychotherapy. Since some of them are based on a single-case design, and others on a rather small and homogeneous sample, several questions arise about possible differences in the general and specific configurations of the coordination of vocal rhythm and quality observable when comparing psychotherapeutic processes of different modalities and theoretical approaches, dyads of the same or different sexes, or even patients with different diagnoses. For this reason, most of the findings here summarize must be carefully interpreted when weighing their external validity. Nevertheless, all the results that we have briefly exposed in this article are connected with the description of such vocal coordination, and with the possibility of understanding its characteristics and its evolution throughout the psychotherapy as a reflection of the patient-therapist regulation processes which are applied and modified in the interaction, and which take part in the process of change.

Also, we have thought of some specific research questions with respect to the different results exposed and which, based on our reflections, can guide the continuation of an empirical inquiry oriented towards strengthening and adding precision to such ideas. For example, what can be the meaning of the breaks toward silence observed in change episodes of the whole therapy and, to a lesser degree, in the stuck episodes of the medial phase of the psychotherapeutic process? Levitt (2001a, 2001b) has identified seven types of silent client processes –mnemonic, associational, disengaged, interactional, reflective, emotional, and expressive– developing the Pausing Inventory

Categorization System (PICS). These seven types of silent processes led to a three-category model: neutral silences, obstructive silences, and productive silences. In a recent study, Frankel, Levitt, Murray, Greenberg and Angus (2006) have shown that productive silences occur more frequently within good-outcome therapeutic dyads, whereas obstructive silences occur more frequently within the poor-outcome therapeutic dyads. Considering the PICS developed by Levitt and colleagues, we think that it would be interesting to track the moments in which long silences take place within the VS-Dynamic Graphs of change and stuck episodes, in order to code them as representing productive, obstructive or neutral silences. In this way, it could be possible to increase our understanding of the contextual and temporal elements involved in the variation of tendencies towards vocalization and of the possible regulatory functions said variations.

Other future research which we have projected in association with the findings briefly presented here, draws on the idea of an oscillator model of the timing of turn-taking, developed by Wilson and Wilson (2005). These authors have stated that, during conversation, endogenous oscillators in the brains of the speaker and the listener become mutually entrained, on the basis of the speaker's rate of syllable production. This entrained cyclic pattern could govern the potential for initiating speech at any given instant for the speaker and also for the listener (as the potential next speaker). Furthermore, the readiness functions of the listener are counter phased with those of the speaker, minimizing the likelihood of simultaneous starts by a listener and the previous speaker and participating in the coordination of the vocalization-silence pattern of interaction. Regarding this idea, we found it reasonable to think that the configuration of rhythmic vocalization-silence patterns in the patient-therapist dyad throughout a psychotherapeutic process is related to the endogenous oscillation of the brains of each participant, and also that said configuration –which necessarily occurs in the interaction between them– could operate in the opposite direction: in a transformation of such endogenous oscillations. We think that further methodological developments and research are needed, since they could shed light on the embodied characteristics of the regulatory processes that participate in the development of the therapeutic relationship and change in psychotherapy.

With respect to the results associated to vocal quality coordination between patient and therapist, we are proud to say that from our point of view the groundbreaking ideas by Rice and her collaborators were confirmed as a current and useful way to explore not only therapeutic interaction but also the manifestations of the self in the vocal expression of its participants. In 1967, Laura Rice and Alice Wagstaff stated that their system was focused

on the attempts of patients to express themselves, and that such attempts exerted an influence on the therapist beyond the contents of communication. In our studies we have revisited these notions to understand how vocal expression participates in the patient-therapist relationship and in the regulation between its members during the psychotherapeutic process. With respect to the research challenges associated to these results, the most relevant one is, in our opinion, integrating the other channels of human communication which participate in the mutual regulation processes that configure the intersubjective matrix in psychotherapy. These channels, which include verbal discourse, facial behavior, body movement and posture, visual contact, and, certainly, vocal quality and rhythm, have mostly been studied as isolated variables. However, it has been advanced that the explicit and implicit attempts of each participant of the therapeutic dyad at regulating the state of the relationship are influenced and affected by those of the other party, in a circular, continuous, and dynamic process (Beebe, 2006; Beebe and Lachmann, 2003) which is expressed in a simultaneous and combined fashion through these diverse communication channels. Thus, future studies in this area require the development of a methodological strategy aimed at capturing the complexity of regulatory processes to establish, for instance, the connections between verbal discourse and vocal quality, or between the facial expression and the vocal quality of participants in order to attain a better comprehension of these interactional processes, especially of those associated with the creation of a therapeutic relationship that fosters change (see Martínez, Tomicic, Altimir, Pérez and Krause, 2011; Tschacher, Tomicic, Martínez and Ramseyer, 2012).

Despite the limitations presented and the new research questions that emerge, we strongly think that the reflections, results, and interpretations discussed are a relevant contribution to the greater task, in the field of psychotherapy process research, of bringing to light the elements participating in all expression channels of the mutual regulation processes of effective therapeutic interactions, and that, in the future, they may have an impact on the training of psychotherapists and in psychotherapy practice. This could be done through concrete and specific applications of the methods developed, for example, to train individuals to go beyond content in therapeutic listening, interpreting the utterance considering its aural characteristics. In addition, the results presented here could also be conveyed to practitioners in the clinical field in a more general and abstract manner, in order to contribute to the comprehension and identification of the aspects and dimensions that participate in the regulatory processes of therapeutic exchange and which define its dynamic nature.

## References

- Altimir, C., Krause, M., de la Parra, G., Dagnino, P., Tomicic, A., Valdés, N., Echávarri, O., Vilches, O., Reyes, L., Ramírez, I., and Arístegui, R. (2010). Clients', therapists' and observers' perspectives on moments and contents of therapeutic change. *Psychotherapy Research*, 20 (4), 472-487.
- Andersen, P. (1998). *Nonverbal communication: Forms and functions*. Mountain View, California: Mayfield.
- Asay, T. P., and Lambert, M. J. (1999). The empirical case for the common factors in therapy: quantitative findings. En M. Hubble, B. Duncan and S. Miller (Eds.), *The heart and soul of change: The role of common factors in psychotherapy* (pp. 57-88). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Bachorowski, J. and Owren, M. J. (2008). Vocal expression of emotion. In Lewis, M., Haviland-Jones J. M. and Feldman L., *The Handbook of emotions* (pp.196-210). New York : Guilford Press.
- Bachorowski, J. and Owren, M. J. (2009). Emotion in speech. En R. L. Squire (Ed.), *Encyclopedia of neuroscience* (pp. 897-901). Oxford: Academic Press.
- Bachorowski, J.-A. and Owren, M. J. (1995). Vocal expression of emotion: Acoustic properties of speech are associated with emotional intensity and context. *Psychological Science*, 6, 219-224.
- Bakeman, R. and Quera, V. (1995). *Analyzing interaction: Sequential analysis with SDIS and GSEQ*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bakeman, R., Deckner, D. F., and Quera, V. (2005). Analysis of Behavioral Streams. In D. M. Teti (Ed.), *Handbook of research methods in developmental psychology* (pp. 394-420). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Bastine, R., Fiedler, P., and Krommer, D. (1989). Was ist therapeutisch and der Psychotherapie? Versuch einer Bestandsaufnahme und Systematisierung der Psychotherapeutischen Prozeßforschung. *Zeitschrift für klinische Psychologie*, 18, 3-22.
- Bauer, S., Tomicic, A., Martínez, C., Reinoso, A., Schäfer, H., Peukert, A., and Frangkouli, A. (2010). Die Bedeutung von Stimme und Stimmklang im psychotherapeutischen Prozess aus der Sicht der Patienten und Patientinnen. *Psychoanalyse and Körper*, 17 (9), 27-50.
- Beebe, B. and Lachmann, F. (2003). *Infant research and adult treatment: Co-constructing interactions*. Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Beebe, B. (2006). Co-constructing mother-infant distress in face-to-face interactions: Contributions of microanalysis. *Infant Observations*, 9, 2, 151-164.
- Beebe, B., Jaffe, J., Lachmann, F., Feldstein, S., Crown, C. and Jasnow, M. (2000). Systems models in development and psychoanalysis: The case of vocal rhythm coordination and attachment. *Infant Mental Health Journal*, 21, 99-122.
- Beebe, B., Knoblauch, S., Rustin, J., Sorter, D. (2005). Forms of intersubjectivity in infant research and adult treatment: A system view. In B. Beebe, S. Knoblauch, J. Rustin, J., D. Sorter (Eds.), *Forms of Intersubjectivity in infant Research and Adult Treatment* (pp.1-28). New York: Other Press.
- Bucci, W. (2007a). Four domains of experience in the therapeutic discourse. *Psychoanalytic Inquiry*, 27, 617-639.

- Bucci, W. (2007b). The role of bodily experience in emotional organization: New perspectives on the multiple code theory. En F. S. Anderson (Ed.), *Bodies in treatment: The unspoken dimension* (pp. 51-78). New York, NY: The Analytic Press.
- Buchheim, A. and Mergenthaler, E. (2001). The relationship among attachment representation, emotion-abstraction patterns, and narrative style: A computer-based text analysis of the Adult Attachment Interview. *Psychotherapy Research*, 10 (4), 390-407.
- Campbell, N. (2007). On the use of non verbal speech sounds in human communication. En A. Esposito, M. Faundez-Zanuy, E. Keller and M. Marinaro (Eds.), *Verbal and nonverbal communication behaviours* (pp. 117-128). Berlin: Springer.
- Cissna, K. and Anderson, R. (1998). Theorizing about dialogic moments: The Buber-Rogers position and postmodern themes. *Communication Theory*, 8, 1, 63-105.
- Czogalick, D. and Russell, R. (1995). Interactional Structures of Therapist and Client Participation in Adult Psychotherapy: P Technique and Chronography. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 1, 28-36.
- Derrida, J (1966). La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines. Conférence prononcée au Colloque international de l'Université Johns Hopkins sur "Les langages critiques et les sciences de l'homme", Baltimore.
- Echávarri, O., González, A., Krause, M., Tomicic, A., Pérez, C., Dagnino, P., De la Parra, G., Valdés, N., Altimir, C., Vilches, O., Strasser, K., Ramírez, I., and Reyes, L. (2009). Cuatro terapias psicodinámicas breves exitosas estudiadas a través de los Indicadores Genéricos de Cambio. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18 (1), 5-19.
- Elliot, R. (1984). A discovery-oriented approach to significant change events in psychotherapy: Interpersonal process recall and comprehensive process analysis. In L. Rice and L. S. Greenberg (Eds.), *Patterns of change: intensive analysis of psychotherapy process* (pp. 249-286). New York: Guilford.
- Elliot, R. (2002). Hermeneutic single-case efficacy design. *Psychotherapy Research*, 12, 1-20.
- Elliott, R., Hill, C., Stiles, W., Friedlander, M., Mahrer, A. and Margison, F. (1987). Primary therapist response modes: comparison of six rating systems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 2, 218-223.
- Etchebarne, I., Fernández, M., and Roussos, A.J. (2008). Un esquema clasificatorio para las intervenciones en terapia interpersonal. *Anuario de Investigaciones – Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*, 15, 15-30.
- Feldstein, S., and Welkowitz, J. (1978). A chronography of conversation: In defense o fan objective approach. In A.W. Siegman and S. Feldstein (Eds.), *Nonverbal behavior and communication*, (pp. 329-378). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frankel, Z., Levitt, H., Murray, D., Greenberg, L., and Angus, L. (2006). Assessing silent processes in psychotherapy: an empirically derived categorization system and sampling strategy. *Psychotherapy Research*, 16 (5), 627-638.
- Gennaro, A., Gonçalves, M., Mendes, I., Ribeiro, A., and Salvatore, S. (2011). Dynamics of sense-making and development of the narrative in the clinical exchange. *Research in Psychotherapy*, 14, 1, 90-120.



- Goncalves, M., Matos, M., and Santos, A. (2009). Narrative Therapy and the Nature Of “Innovative Moments” in the Construction of Change. *Journal of Constructivist Psychology*, 22, 1, 1-23.
- Greenberg, L. (2007). A guide to conducting a task analysis of psychotherapeutic change. *Psychotherapy Research*, 17 (1), 15-30.
- Herrera, P., Fernández, O., Krause, M., Vilches, O., Valdés, N. and Dagnino, P. (2009). Revisión teórica y metodológica de las dificultades en psicoterapia: propuesta de un modelo ordenador. *Terapia Psicológica*, 27, 169-179.
- Jaffe, J., and Feldstein, S. (1970). *Rhythms of dialogue*. New York: Academic Press.
- Jaffe, J., Beebe, B., Feldstein, S., Crown, C. L., and Jasnow, M. D. (2001). Rhythms of dialogue in infancy. In W. D. Overton (Ed.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66 (2), Serial No. 265.
- Kazdin, A. E. (1999). The meaning and measurement of clinical significance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 332-339.
- Knoblauch, S. H. (2000). *The musical edge of therapeutic dialogue*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Knoblauch, S. H. (2005). Body rhythms and the unconscious: Toward an expanding of clinical attention. *Psychoanalytic Dialogues*, 15, 807-827.
- Krause, M. (2005). *Psicoterapia y cambio: Una mirada desde la subjetividad*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Krause, M., De la Parra, G., Arístegui, R. and Strasser, K. (2006). *Hacia una práctica efectiva en psicoterapia: estudio de episodios de cambio relevantes en diferentes tipos de psicoterapia y sus efectos en los resultados terapéuticos* (Proyecto FONDECYT N° 1030482). Manuscrito no publicado, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Krause, M., De la Parra, G., Arístegui, R. and Strasser, K. (2008). *Hacia una práctica efectiva en psicoterapia: estudio de episodios de cambio relevantes en diferentes tipos de psicoterapia y sus efectos en los resultados terapéuticos* (Informe Final Proyecto FONDECYT N° 1030482). Manuscrito no publicado, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Krause, M., de la Parra, G., Arístegui, R., Dagnino, P., Tomacic, A., Valdés, N., et al. (2007). The evolution of therapeutic change studied through generic indicators. *Psychotherapy Research*, 17 (6), 673-689.
- Krause, M. and Martínez, C. (2011). Dynamic of subjective change in psychotherapy. Coments on the paper “Dynamics of sense-making and development of the narrative in the clinical exchange”. *Research in Psychotherapy*, 14, 2, 12-23.
- Lauro-Grotto, R.P., Salvatore, S., Gennaro, A., and Gelo O. (2009). The unbearable dynamicity of psychological processes: Highlights of the psychodynamic theories. In J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra, and N. Chaudhary (Eds.), *Dynamics process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 1-30). New York: Springer.
- Levitt, H. (2001). Clients’ experiences of obstructive silence: Integrating conscious reports and analytic theories. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 31(4), 221-244.
- Levitt, H. (2001). Sounds of silence in psychotherapy: The categorization of clients’ pauses. *Psychotherapy Research*, 11(3), 295-309.



- Martínez, C., Tomicic, A., Altimir, C., Pérez, C. and Krause, M. (2011). *Manifestaciones verbales y no verbales de la regulación mutua en episodios relevantes de psicoterapia y su relación con el proceso de cambio*. Fondecyt N° 1110361 (2011-2013). Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
- Martínez, C. (2011). *Regulación mutua y dialogicidad en psicoterapia. Un análisis empírico de la subjetividad e intersubjetividad en el discurso terapéutico*. Saarbrücken: EAE Publishing.
- Nightingale, D. J., and Cromby, J. (Eds.). (1999). *Social constructionist psychology. A critical analysis of theory and practice*. Buckingham, UK: Open University Press
- Orlinsky, D. E., Ronnestad, M. H., and Wilutzki, U. (2004). Fifty years of psychotherapy process-outcome research: continuity and change. In M. Lambert (ed.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 307-389). New York: John Wiley and Sons.
- Ramírez, I., Krause, M., Reyes, L., Echávarri, O., Tomicic, A., de la Parra, G., Arístegui, R., Strasser, K., Vilches, O., Valdés, N., Dagnino, P., Ben-Dov, P., Altimir, C. (2006, Agosto). *No todo es cambio: Hacia una definición de episodios de estancamiento en psicoterapia*. Ponencia presentada en el 7° Encuentro de Investigación en Psicoterapia. Comité de la Sociedad de Neurología, Psiquiatría y Neurocirugía y SPR (Society for Psychotherapy Research), Reñaca, Chile.
- Ramseyer, F., and Tschacher, W. (2006). Synchrony: A core concept for a constructive approach to psychotherapy. *Constructivism in the human sciences*, 11 (1/2), 159-180.
- Ramseyer, F., and Tschacher, W. (2008). Synchrony in dyadic psychotherapy sessions. In S. Vrobel, O. E. Roessler and T. Marks-Tarlow (Eds.), *Simultaneity: Temporal structures and observer perspectives* (pp. 329-347). Singapore: World Scientific.
- Rice, L. and Greenberg, L. (Eds.) (1984). *Patterns of Change*. New York: Guilford Press.
- Rice, L. N. and Kerr, G. P. (1986). Measures of client and therapist vocal quality. En L. S. Greenberg and W. M. Pinsof (Eds.), *The psychotherapeutic process: A research handbook* (pp. 73-106). New York, NY: The Guilford Press.
- Rice, L. N. and Wagstaff, A. K. (1967). Client voice quality and expressive style as indexes of productive psychotherapy. *Journal of Consulting Psychology*, 31, 557-563.
- Russell, R. (Ed.). (1993). *Language in Psychotherapy: Strategies of Discovery*. New York: Plenum Press.
- Safran, J. D., and Muran, J. C. (2000). *Negotiating the therapeutic alliance*. New York: Guilford Press.
- Salvatore, S., Gelo, O., Gennaro, A., Manzo, S., and Al-Radaideh, A. (2010). Looking at psychotherapy as an intersubjective dynamic of sensemaking. A case study with Discourse Flow Analysis. *Journal of Constructivist Psychology*, 23 (3), 195-230.
- Scherer, K. R. (1982). Methods of research on vocal communication: Paradigms and parameters. En K. R. Scherer and P. Ekman (Eds.), *Handbook of methods in nonverbal behavior research* (pp. 136-198). Cambridge: Cambridge University Press.

- Stern, D. N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: W.W. Norton and Company, Inc.
- Stiles, W. and Shapiro, D. (1995). Verbal exchange of brief psychodynamic-interpersonal and cognitive-behavioral psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63 (2), 15-27.
- Tomicic, A., Bauer, S., Martínez, C., Reinoso, A., and Guzmán, M. (2009). La Voz como una Herramienta Psicoterapéutica: La Perspectiva de los Terapeutas. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18 (3), 197-208.
- Tomicic, A., Barraza, P., and Rodríguez, E. (2012). Vocal-Silence Dynamic Patterns: A System for Measuring Rhythm Coordination in Dyadic Conversations. Manuscript submitted for publication.
- Tomicic, A., Martínez, C., Altimir, C., Bauer, S., and Reinoso, A. (2009). Coordinación Vocal Como una Dimensión de la Regulación Mutua en Psicoterapia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18 (1), 31- 41.
- Tomicic, A., Martínez, C., Bauer, S., Reinoso, A., Guzmán, M. and Chacón, L. D. (2010). El sonido de la psicoterapia: visión general de una línea de investigación. *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 6, 98-107.
- Tomicic, A., Martínez, C., Chacón, L., Guzmán, M. and Reinoso, A. (2011). Patrones de Calidad Vocal en Psicoterapia: Desarrollo y estudio de confiabilidad de un sistema de codificación. *Revista Psykhé*, 20, 1, 77-93.
- Tomicic, A., Martínez, C., Domínguez, M., and Krause, M. (2011). The Sound of Change: A Study of the Psychotherapeutic Process Embodied in Vocal Expression. Laura Rice Ideas Revisited. *Unpublished manuscript*.
- Tomicic, A., Martínez, C. and Domínguez, M. (2011, June). *Vocal Regulatory Micro-sequences: Vocal Quality Patterns in the Psychotherapeutic Change Proces*. Society of Psychotherapy Research. 42<sup>nd</sup> International Meeting, June 29 – July 2. Bern, Switzerland
- Tomicic, A., Martínez, C., and Krause, M. (2011). The Beat of Change: A Study of Vocal Patterns of Rhythmic Coordination within the Psychotherapeutic Conversation. *Unpublished manuscript*.
- Tomicic, A. (2011). *Vocal coordination: A window for the study of mutual regulation in psychotherapeutic dialog*. Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Tschacher W, Tomicic A, Martinez C and Ramseyer F (in press). Formen der Synchronie in dyadischer Interaktion. In J. Witte and J. Petersen (eds.), *Hamburger Symposium Sozialpsychologie* (pp. x-xx). Lengerich: Pabst Science.
- Valdés, N., Tomicic, A., Pérez, J.C., and Krause, M. (2010). Sistema de Codificación de la Actividad Terapéutica (SCAT-1.0): Dimensiones y categorías de las acciones comunicacionales de pacientes y psicoterapeutas. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XIX, 117-130.
- Wilson, M. and Wilson, T. (2005). An oscillator model of the timing of turn-taking. *Psychonomic Bulletin and Review*, 12 (6), 957-968.
- Wiseman, H. and Rice, L. (1989). Sequential analyses of therapist-client interaction during change events: a task-focused approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2, 281-286.

Wiser, S. and Goldfried, M. (1996). Therapist interventions and client emotional experiencing in expert psychodynamic-interpersonal and cognitive-behavioral therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66 (4), 634-640.





Universidad Diego Portales  
Facultad de Psicología  
Vergara 275, Santiago, Chile

[http://www.udp.cl/facultades\\_carreras/psicologia/](http://www.udp.cl/facultades_carreras/psicologia/)

→ Carrera de Psicología

→ Clínica Psicológica

→ Programas de estudio

- Magíster en Intervención Psico-Jurídica y Forense
- Magíster en Psicología Mención Psicología Social
- Magíster en Psicología Mención Teoría y Clínica Psicoanalítica
- Postítulo en Psico-diagnóstico Proyectivo Rorschach – TRO
- Postítulo en Clínica Psicoanalítica
- Postítulo Especialización en Psicología Clínica Infanto-Juvenil
- Postítulo en Psicología Clínica: Especialista en Psicoterapia Humanista Transpersonal
- Postítulo Psicología Social del Deporte
- Diplomado Manejo Clínico en Disfunciones Sexuales
- Diplomado Nuevos aportes a la clínica de lo psicosomático a partir de un enfoque psicoanalítico
- Diplomado Calidad de Vida Laboral: responsabilidad social corporativa y desarrollo humano en las organizaciones

→ Unidades de producción académica

- Programa de Protagonismo Infanto Juvenil
- Programa de Estudios Psicosociales del Trabajo
- Centro de Estudios de la Argumentación y el Razonamiento
- Laboratorio de Neurociencia Cognitiva y Social



# PRAXIS

Revista de Psicología

## DESCRIPCIÓN DE REVISTA E INSTRUCCIONES PARA AUTORES PARA LA PRESENTACIÓN DE MANUSCRITOS

*PRAXIS. REVISTA DE PSICOLOGÍA* de la FACULTAD DE PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, Santiago, Chile, tiene por objeto publicar, promocionar y distribuir el trabajo académico que contribuya al análisis de las problemáticas psicológicas y sociales de interés contemporáneo. Las áreas y/o tópicos que cubre se relacionan con los temas de la salud mental, la psicología clínica, los estudios culturales, la sexualidad y el género, las problemáticas del trabajo, el lenguaje, la psicología del razonamiento, entre muchos otros, tanto en la dimensión teórica como en lo relativo a preocupaciones prácticas y de aplicaciones en función de resultados de investigaciones y/o intervenciones.

Publica artículos inéditos, reseñas de libros y proporciona informaciones relevantes de la Facultad a la que pertenece, como de la comunidad nacional e internacional en los ámbitos señalados. PRAXIS publica trabajos en los idiomas español, francés, inglés y portugués. Utiliza estilo APA, y actúa en la evaluación de artículos a través de un proceso de revisión ciega por pares a quienes se les envía, guardando absoluta reserva de la identidad de los autores, el manuscrito, siendo cada uno de éstos revisado por dos evaluadores. Cuando el veredicto es contradictorio, se resuelve a través de la consulta a un tercer evaluador.

La política de distribución se desarrolla tanto a través de canje como por medio del envío de ejemplares a los miembros de los comités (consultivo y científico), a académicos y autoridades del campo que la revista PRAXIS cubre. Además, cada autor publicado en un número determinado recibe dos ejemplares más las separatas de sus artículos. Al momento de publicar en PRAXIS, los autores ceden automáticamente, bajo firma de cesión de derechos que se adjunta al final de las instrucciones, todos los derechos de propiedad intelectual que pasan a ser parte de la Universidad Diego Portales.

### Instrucciones para la presentación de artículos

#### 1. General:

**Idiomas:** Español, Francés, Inglés y Portugués. Resúmenes: Español e Inglés (máx. 250 palabras). Palabras clave: Español e Inglés (máx. 5 palabras clave).

**Consultas de autores:** Respecto de consultas de autores para someter a evaluación artículos y reseñas, por favor enviar un email a: revista.praxis@mail.udp.cl, o Adriana.kaulino@udp.cl (Directora de Revista), o cristian.santibanez@udp.cl (Editor académico), o visite nuestro sitio web: www.praxis.udp.cl.



**Fotocopiado:** Fotocopias simples de artículos específicos pueden efectuarse para uso personal de acuerdo con las leyes nacionales de marca registrada. Para cualquier otro tipo de fotocopiado, se requiere autorización de los editores y el pago del valor correspondiente del producto académico.

**Aclaración:** Los editores no asumen responsabilidad por cualquier daño a personas o propiedad producto de negligencia u olvido en el uso de algún método, instrucción, ideas o resultados contenidos en el material publicado.

## 2. Formato general del trabajo

1. Letra Times New Roman, 12 pt.
2. Texto a doble espacio y justificado, excepto en tablas y figuras.
3. Un espacio después del punto final de una oración.
4. Después de título párrafo comienza sin sangría; párrafos posteriores comienzan con un espacio de sangría con una presión de TAB.
5. Tener un máximo de 8.000 palabras, tamaño carta.
6. Consignar, en la primera página, después del título del manuscrito, los siguientes datos: nombre de autor, afiliación profesional actual (colocar sólo una), ciudad, país, dirección de correo electrónico.
7. Resumen en español (máx. 250 palabras) y palabras clave (máx. 5), y abstract en inglés (máx. 250 palabras) y keywords (máx. 5).
8. Estructura: título, autor, resumen en español, palabras clave, resumen en inglés, keywords, introducción, secciones, referencias bibliográficas.

## 3. En el texto

1. Se usa el método de autor-fecha; lo que implica que se incluyen los apellidos de los autores y el año de publicación, como sigue:

### a. Autor como parte de la narrativa

Ej.: Walker (2000) afirma que la educación es un problema de método.

### b. Autor como referencia

Ej.: En un estudio reciente sobre la educación (Walker, 2000) se plantea...

### c. Dos autores (uso del *y* en vez del *&*)

Ej.: Salguero y Rodríguez (2008) mostraron en su estudio...

Ej.: En un estudio reciente sobre el uso del agua (Salguero y Rodríguez, 2008)...

### d. Más de dos autores

d.1. *La primera vez que se nombre* en el texto un documento realizado por más de dos autores, se deben nombrar todos los apellidos de los mismos, Ej.: El trabajo de Díaz, Gómez y Lleras (2005); deja de manifiesto...

d.2. *Las demás veces* que se nombre éste trabajo en el texto, se debe referenciar el nombre del primer autor seguido por *et al.* Ej.: Como señalaron Díaz *et al.* (2005)...

**e. Dos o más trabajos en un mismo paréntesis**

e.1. *Un mismo autor con diferentes trabajos.* Ej.: Algunos estudios (Morales, 1991, 1998a, 1998b)...

e.2. *Diferentes trabajos en una misma idea,* se nombran en el orden en que aparecen en la tabla bibliográfica. Ej.: Esta idea ha sido ampliamente debatida (Gogel *et al.*, 2008; Kamil, 2004; Shimanura y Cheek, 1998).

**f. Citas textuales**

En todo caso se debe nombrar el número de las páginas citadas. El número de página no se cita cuando no se trata de frases textuales.

f.1. *Citas de más de 40 palabras.* Se deben ubicar en un renglón a parte, sin comillas y con sangría. Ej.: Como este autor diría:

El ser humano no es un ser manso, amable y por el contrario es lícito atribuirle una cuota de agresividad que cuando se hace necesario desmascara a los seres humanos como bestias salvajes que ni siquiera respetan a los miembros de su propia especie. (Freud, 1976: 29)

f.2. *Citas cortas.* Se debe encerrar entre comillas (“”) la frase citada. Ej.: Al respecto, “el valor de compartir localmente un insumo fijo está inversamente relacionado al tamaño del mercado para las actividades complementarias” (Pontes y Parr, 2005: 510).

#### 4. Referencias bibliográficas

Se deben nombrar todos (y sólo) los trabajos que fueron incluidos en el texto, en orden alfabético del primer apellido de los autores. En citas de dos autores con el primer autor con el mismo apellido, se organiza por el orden alfabético del segundo autor y así sucesivamente, por ejemplo:

Craig, J.R. y Houston, A.B. (2008)  
Craig, J.R. y Vounstoky, K.U. (1997)

Igualmente, los trabajos de un mismo autor (es) se orden por el año de publicación, el más antiguo primero, así:

Friedman, A.K. (2001)  
Friedman, A.K. (2002)

**c.1. Revista**

Apellido, inicial(es) del nombre (año). Título artículo. *Nombre de la revista,*

*Volumen* (Número), rango de páginas citadas. Ej.: Young, J. (1986). The impartial spectator and natural jurisprudence: an interpretation in Adam Smith's theory of the natural price. *History of Political Economy*, 18(3): 362-382.

### **c.2. Libro**

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título* (# ed., rango de páginas). Ciudad: Editorial. Ej.: Prychitko, D. and Vanek, J. (1996). *Producers cooperatives and labor manager Systems* (3<sup>rd</sup>, pp. 25-36). New York, NY: Edgar Elgar Publishing Limited.

### **c.3. Ponencia o comunicado en congreso**

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título de ponencia o comunicado*. En inicial(es) del nombre Apellido (Ed.). Título (rango de páginas citadas). Ciudad. Editorial. Ortiz, C. (2005). *La importancia de la auditoria*. En R. Rodríguez (Ed.) memorias II Simposium de contabilidad Digital Universidad-Empresa (pp. 205-234). Madrid: Huelva.

### **c.4. Conferencias**

Apellido, inicial(es) del nombre (año. Mes). *Título*. Documento presentado en..., Ciudad, País. Ej.: Edmundo, J. (2006, enero). *Ideas Para Activar Más Crecimiento Económico*. Documento presentado en el Centro de Innovación Para el Desarrollo, Universidad de Chile, en Santiago, Chile.

### **c.5. Ensayos dentro de compilaciones**

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título del ensayo*. En: inicial(es) del nombre Apellido (Eds.) o (comps.), Título del libro (rango de páginas citado). Ciudad: Editorial.

### **c.6. Informes publicados**

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título*. Ciudad: Entidad encargada, Número de páginas.

### **c.7. Informes no publicados**

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título*. Manuscrito no publicado.

### **c.8. Internet**

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título*. Recuperado el día del mes del año, dirección electrónica. Ej.: Echevarría, J. J. (2004). La tasa de cambio en Colombia: impacto y determinantes en un mercado globalizado. Recuperado el 21 de junio de 2005, de [www.banrep.gov.co/documentos/presentaciones-disursos/pdf/tasa.pdf](http://www.banrep.gov.co/documentos/presentaciones-disursos/pdf/tasa.pdf)

## **d. Tablas y gráficos**

- d.1. Todas las tablas/figuras deben estar numeradas según su orden de aparición
- d.2. Se debe nombrar la tabla/figura dentro del texto. Ej.: Algunos datos (ver Tabla 5) confirman este resultado.
- d.3. Todas las tablas/figuras deben tener fuente, a menos que se trate de cálculos propios del autor resultado de la metodología empleada en ese trabajo.
- d.4. No deben utilizarse líneas verticales para la división de columnas en las tablas.
- d.5. Los gráficos estadísticos no deben tener formato de tercera dimensión (3D).

### **Instrucciones para la presentación de reseñas de libro**

Respecto de los aspectos formales, para la presentación de reseñas de libros se debe seguir el formato para artículos regulares. La extensión máxima es 4000 palabras.

**Toda contribución debe ser enviada en formato Word, al siguiente email:**  
revista.praxis@mail.udp.cl

**PRAXIS. REVISTA DE PSICOLOGÍA**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES**  
www.praxis.udp.cl

ISSN 0717-473-X VERSIÓN IMPRESA

### **CESIÓN DE DERECHOS**

El siguiente documento debe ser correctamente completado por todos los autores que han sido aceptados para publicar en PRAXIS.

#### **Título del manuscrito:**

---

**Declaración:** A través del presente documento, declaro que otorgo(amos) licencia exclusiva y sin límite de temporalidad para que el manuscrito arriba señalado, de mi (nuestra) autoría, sea publicado por la revista titulada **PRAXIS. REVISTA DE PSICOLOGÍA** editada por la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales. Es de mi conocimiento que la distribución de la citada revista no es con fines de lucro, sino académica, por lo que otorgo el permiso y autorización correspondiente para que la difusión pueda efectuarse a través de formato impreso y medios electrónicos, tanto en red local como a través de Internet.

#### **Saludos cordiales**

**Nombre(s) y firma(s) de los autor(es), y fecha**

---

PRAXIS  
REVISTA DE PSICOLOGÍA Año 13, N° 20,  
Segundo Semestre 2011,  
editada por la Facultad de Psicología  
de la Universidad Diego Portales,  
se terminó de imprimir  
en el mes de diciembre de 2011  
en Trama Impresores S.A.  
(que sólo actúa como impresora)  
Hualpén  
Chile

## CONTENIDO / CONTENTS

- 7 **Editorial / Editorial**  
CRISTIÁN SANTIBÁÑEZ, Universidad Diego Portales, Chile

## ARTÍCULOS

- 9 **Responsibility and responsiveness**  
Responsabilidad y sensibilización  
TRUDY GOVIER, University of Lethbridge, Lethbridge, Canada  
WILHELM VERWOERD, Conflict Resolution and Reconciliation Studies,  
Trinity College, Dublin
- 29 **Componentes de una "genuina autovaloración". Su relación con indicadores de depresión en adolescentes argentinos**  
Components of a "genuine auto-valuation": Its relation to depression indicators in Argentinean adolescents  
MARÍA EUGENIA IANNIZZOTTO, CONICET, Mendoza, Argentina  
ELIZABETH DA DALY, CONICET, Mendoza, Argentina
- 41 **Adicción a sustancias químicas: ¿enfermedad primaria o síntoma psicoanalítico?**  
Addiction to chemical substances: primary disease or psychoanalytic symptom?  
CRISTIÁN LÓPEZ ACOSTA, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
- 61 **Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades**  
Degrees of argumentative complexity in humanities college students' essays  
ESTHER LÓPEZ, CONICET, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina  
CONSTANZA PADILLA, CONICET, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina
- 91 **Children's Arguments and some major informal fallacies: An informal logical approach to persuasion dialogues**  
Argumentos en niños y algunas falacias informales: Un acercamiento lógico informal a los diálogos persuasivos  
MARÍA ELENA MOLINA, ANPCYT, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
- 109 **Voice and Psychotherapy: Introduction to a line of research on mutual regulation in psychotherapeutic dialog**  
Voz y Psicoterapia: introducción a una línea de investigación sobre la regulación mutua en el diálogo psicoterapéutico  
ALEMKA TOMICIC, Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile  
CLAUDIO MARTÍNEZ GUZMÁN, Unidad de Psicoterapia Dinámica, Instituto Psiquiátrico "José Horwitz Barak", Santiago, Chile
- 143 **Instrucciones para los autores y cesión de derechos**