



Montevideo, Julio 2017.

Universidad de la República – Facultad de Psicología.

Trabajo Final de Grado: Monografía. Tutor/a encargado/a: Adriana Cristóforo.

**Desatender en un mundo hiper-tecnológico:  
una aproximación a las dificultades atencionales en la infancia**

Florencia Pasinotti, 4.875.170-2

Resumen.....	2
1. Introducción.....	3
2. ¿Qué es la atención?.....	4
2.1 La función atencional desde una perspectiva neuropsicológica.....	4
2.2 La función atencional desde una perspectiva psicoanalítica.....	7
3. Problemas en la función atencional.....	10
3.1 Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH).....	10
3.2 Dificultades atencionales desde una perspectiva psicoanalítica.....	15
4. Transformaciones socioculturales.....	20
4.1 Una aproximación al contexto sociohistórico actual: las pantallas.....	20
4.2 Posibles efectos de la exposición a las pantallas en la infancia.....	27
4.3 Las pantallas dentro de la dinámica familiar: ¿ambiente disfuncional?.....	35
5. Reflexiones finales.....	39
Referencias bibliográficas.....	43

## **Resumen**

El presente Trabajo Final de Grado, en formato monografía, consiste en una revisión bibliográfica sobre un campo temático de gran relevancia en la actualidad del Uruguay: las dificultades atencionales en la infancia. Se articulan autores, conceptos y posibles líneas de análisis provenientes de dos perspectivas que, al entrar en diálogo, enriquecen el abordaje de esta problemática: una neuropsicológica y otra psicoanalítica.

En primer lugar, se busca conceptualizar a la función atencional exponiendo aquellos elementos que la definen en su desarrollo y funcionamiento. De este modo, se enfatiza en la importancia que adquiere el ambiente familiar, entendiendo que la atención, en tanto función yoica, se constituye siempre en presencia de un otro.

A raíz de lo anterior, se trabaja en aquellos factores (neuropsicológicos, psicológicos y ambientales) que desencadenarían fallas en el modo de atender, explicando qué implica presentar dificultades atencionales en la infancia y caracterizando al principal trastorno diagnosticado: Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH).

En busca de darle una explicación integral a la temática en cuestión, se incluye la dimensión socio-histórica en la cual está inserta. Se trata de un contexto marcado por una fuerte presencia y uso de las tecnologías, donde las pantallas exponen a los sujetos a ritmos vertiginosos y estímulos de gran intensidad que es necesario considerar a la hora de pensar qué significa (des)atender en la actualidad.

Por último, se dedica un espacio para analizar lo trabajado, brindando algunas líneas reflexivas que dan cuenta de la complejidad y heterogeneidad que caracterizan a esta problemática.

## 1. Introducción

El interés por abordar esta temática surge a partir de tomar conocimiento de una característica importante de la salud mental infantil en el Uruguay: las dificultades atencionales se han convertido, en la actualidad, en uno de los principales motivos de consulta, siendo justamente el TDAH uno de los trastornos neuropsiquiátricos que con mayor frecuencia se diagnostica en nuestro país. Este tipo de dificultades repercuten significativamente en la constitución de las habilidades cognitivas, sociales y psíquicas de quien lo padece y, al presentarse en un período evolutivo crítico como lo es la infancia, comprometen por ello a instancias posteriores del desarrollo. Asimismo, en nuestro país la estrategia diagnóstica y terapéutica generalmente empleada en estas problemáticas no da cuenta de una interrelación entre distintas disciplinas, lo que oficia como un obstáculo para el establecimiento del mejor tratamiento en cada caso.

Al pensar sobre la etiología que subyace a este tipo de dificultades, se pone de manifiesto la influencia de múltiples factores que intervienen en su aparición, presencia y permanencia, siendo necesario, por tanto, ubicarse desde una perspectiva que intente contemplar la diversidad de elementos que hacen a la/s desatención/es.

El ser humano es complejo por definición, es un ser biopsicosocial cuyo desarrollo evolutivo y estructuración psíquica estarán pautados por variados elementos que, relacionados entre sí, harán posible ese ir construyéndose a sí mismo. En este proceso de subjetivación, aquello que está heredado sólo podrá desarrollarse si está sostenido por un ambiente que favorezca su despliegue, aspecto que refiere, sobre todo, al protagonismo que cobra la estructura y dinámica familiar a la hora de pensar en todas las manifestaciones del ser humano, sean patológicas o no. A su vez, ese ambiente familiar se halla inmerso en un contexto socio-histórico específico, contexto que en gran medida moldeará las pautas de crianza y los modos de funcionamiento familiar y, por tanto, influirá en cómo se estructuren los primeros vínculos.

A raíz de lo expuesto, el presente trabajo tiene como propósito realizar una reflexión crítica acerca de las dificultades atencionales en la infancia actual, haciendo especial hincapié en las características de la sociedad contemporánea que engloban a dicha problemática. Se intenta analizar la relación existente entre los modos de funcionamiento psicosocial y de procesar cognitivamente la realidad que induce el contexto actual, y las maneras de desarrollar y estructurar la función atencional en la infancia. De este modo, se busca reflexionar acerca de a qué nos referimos hoy en día al afirmar que un niño no logra mantener su foco atencional, considerando que ese niño es parte de un mundo híper-tecnológico que no cesa de brindarle permanentemente estímulos de gran intensidad, así como de exigirle ritmos de estar, pensar y ser tan acelerados como cambiantes.

## **2. ¿Qué es la atención?**

### **2.1 La función atencional desde una perspectiva neuropsicológica**

Existen diversas definiciones de la atención, destacándose en todas ellas su complejidad como un rasgo definitorio. En este sentido, Cristóforo, Delgado, Pou y Valazza (2011/2013) explican que se trata de una función compleja dado que tanto para su desarrollo como para su funcionamiento, intervienen múltiples factores de diversa índole: neurológicos, psicológicos, culturales y ambientales; asimismo, su funcionamiento está en interdependencia con las demás funciones superiores, lo que profundiza su complejidad (Cristóforo, 2015). En esta línea, Ravera y Mila (2003) entienden que la atención, en tanto función dinámica, sólo puede comprenderse "...dentro de la sinergia de las funciones psíquicas superiores, o dicho de otro modo, dentro de la singularidad de cada sujeto en el contexto de sus circunstancias" (Ravera y Mila 2003, p. 84). Lo mismo plantea Roselló (1998, referido por Cristóforo, 2015) al conceptualizar a la atención como un mecanismo vertical que articula y controla los diversos procesos psicológicos (como percepción, memoria, motivación y aprendizaje).

Desde una perspectiva neurológica, Estévez, García y Junqué (1997) definen a la atención como un estado neurocognitivo cerebral que precede a la percepción y a la acción, y que surge como producto de una compleja red de conexiones corticales y subcorticales. En este punto, Tallis (2004) explica que la jerarquización de la actividad cerebral es uno de los principios que organizan la actividad cortical, lo que significa que la corteza ejerce un efecto regulatorio e inhibitorio sobre las capas inferiores del cerebro para que la actividad no se desorganice ni pierda coordinación. Puntualmente en la función atencional, este autor sostiene que es la zona anterior de la corteza del lóbulo frontal la que ejerce esta regulación, asociándose, a su vez, con otras áreas cerebrales como "...los ganglios basales (núcleo caudado y globo pálido), que contribuyen a desconectar las respuestas automáticas, dándole tiempo a la corteza para coordinar las informaciones y elaborar las respuestas, y la porción medial del cerebelo, vinculada a la motivación" (Tallis 2004, p. 203).

Para Rebollo (1996, referido por Ravera y Mila, 2003) la atención, vinculada estrechamente a la percepción, a la motivación y a la capacidad cognitiva en general, es una habilidad que implica la toma de conciencia de lo que nos rodea y sucede para poder seleccionar y organizar lo percibido. En esta línea, resulta esclarecedora la explicación que realizan Estévez, García y Junqué (1997) al respecto. Estos autores sostienen que durante el estado de vigilia los individuos recibimos permanentemente señales sensoriales externas e internas, pero este "bombardeo" de información excede a la capacidad que tiene nuestro sistema nervioso para procesarla en paralelo, siendo

necesaria la existencia de "...un mecanismo neuronal que regule y focalice el organismo, seleccionando y organizando la percepción, y permitiendo que un estímulo pueda dar lugar a un impacto, es decir, que pueda desarrollar un proceso neural electroquímico" (Estévez, García y Junqué 1997, p.1990). Es justamente la atención el mecanismo que regulará la entrada y procesamiento de la información, seleccionando estímulos, filtrando y desechando la información no deseada. Lo mismo plantea James (1989, referido por Cristóforo, 2015) al decir que la atención, en tanto cualidad de la conciencia, va a seleccionar información en función de la relevancia del objeto. En este sentido, Ravera y Mila (2003) describen este proceso organizándolo en diferentes etapas: primero excitación desde la periferia que exigirá la percepción y selección de un estímulo relevante, focalización de la atención en él y en paralelo inhibición de los demás estímulos irrelevantes, para finalmente realizar el sostenimiento de la atención. De este proceso descrito, se desprende la existencia de diversos mecanismos implicados en la función atencional que constituyen a la atención voluntaria y activa, es decir, aquella que determina qué y cómo algo va a atenderse, la cual se diferencia de la atención involuntaria y pasiva, que al ser refleja, se efectúa sin la sensación subjetiva de esfuerzo (Cristóforo, 2015). Entonces, dentro de la atención voluntaria, los distintos mecanismos involucrados en el proceso de atender permiten clasificar distintos tipos de atención: atención selectiva, atención dividida y atención sostenida.

Saco, Sánchez y Martínez (2013) definen a la atención selectiva como la habilidad que permite procesar sólo una parte de la información y responder sólo a aquellas demandas que nos son significativas. En este sentido, Cristóforo (2015) habla de atención focalizada, ya que se trata de la capacidad para seleccionar ciertos estímulos internos y/o externos para una posterior integración y tratamiento de la información, implicando focalizar la atención únicamente en los aspectos esenciales y desechar aquellos irrelevantes. La atención dividida, por su parte, es conceptualizada por Saco, Sánchez y Martínez (2013) como la capacidad para atender a varios estímulos a la vez, es decir, la habilidad para responder, al menos, a dos tareas simultáneamente, siendo fundamental poder repartir con eficiencia los recursos disponibles entre las tareas a realizar. En este punto, Cristóforo (2015) especifica que al tratarse de la habilidad para alternar entre dos o más focos de atención, puede tratarse de dos estímulos diferentes, o de un estímulo y una imagen mental.

Por último, la atención sostenida refiere a la capacidad de mantenerse alerta, esto es, a "...la capacidad de mantener en el tiempo el mecanismo cognitivo por el que ejercemos el control voluntario sobre nuestra actividad perceptiva, cognitiva y conductual, activando, inhibiendo u organizando las diferentes operaciones mentales que se requieren para obtener nuestro objetivo" (Saco, Sánchez y Martínez, 2013, p.

19). Cristóforo (2015) explica que la atención sostenida hace referencia a la capacidad de concentración, donde el foco atencional se mantiene con esfuerzo en el tiempo y se hace necesario resistir a la fatiga y a las condiciones de distracción para tal propósito. Esta autora se diferencia de los anteriores al destacar que este tipo de atención se vincula más con aspectos motivacionales que cognitivos. En este punto, es interesante lo planteado por Roselló (1998, referido por Cristóforo, 2015) quien sostiene que existe una estrecha interrelación entre atención y motivación, y entre atención y emoción, lo que puede manifestarse de diversas formas: determinantes motivacionales de la atención, determinantes emocionales de la motivación, determinantes atencionales de la motivación y determinantes atencionales de la emoción; de esta manera, la emoción dirige a la motivación y ésta a la atención, pero también puede afectar la habilidad atencional, su velocidad de cambio y la susceptibilidad a la distracción.

Con respecto a lo anterior, Cristóforo (2015) destaca que es Vygotsky (1979) el primer autor que incluye la dimensión psicológica y afectiva en el análisis y explicación de la atención. Vygotsky, junto a Luria, se consideran los creadores de la neuropsicología, cuyos principios básicos se basan en sostener que las funciones psicológicas superiores (donde se encuentra la función atencional) tienen un origen social, una estructura sistémica y una organización dinámica. Cristóforo (2015) explica que, desde esta perspectiva, se entiende que la atención voluntaria se construye a través de vínculos afectivos con otros significativos, siendo el resultado de un complejo desarrollo sociohistórico donde la madre tiene un papel protagónico en tanto es el primer mediador instrumental y social en el desarrollo del niño. Esta autora explica que mediante los encuentros interactivos entre el bebé y la madre, ésta interviene en la producción y selección de los estímulos a los que atenderá el bebé, es ese otro significativo que destaca un objeto entre los demás para que el bebé fije su mirada en él; así, la madre irá organizando la función atencional y promoviendo su desarrollo a través de gestos indicativos y el lenguaje, donde la palabra escuchada será para el bebé un insumo importante para organizar y jerarquizar los estímulos recibidos.

De este manera, Cristóforo (2015) concluye que para Vygotsky (1979) la atención voluntaria no es biológica sino una función social que luego se internaliza, dado que se genera a partir de las relaciones que el niño entabla con los adultos (primero la madre que luego será seguida de otros agentes socializadores que se constituirán también en mediadores significativos); en este proceso, con el desarrollo del lenguaje el niño pasará de una atención involuntaria a una atención voluntaria alrededor de los 5 o 6 años de edad. Así, “toda función aparece en primer lugar en el plano social a nivel interpsicológico y en un segundo momento, son interiorizadas por el niño, pasando a constituirse en una categoría intrapsicológica” (Cristóforo et al.,

2011, p. 157). De este modo, para que pueda producirse un desarrollo armónico de la atención, será necesario entonces un ambiente que colabore con la organización de la interacción y los estímulos perceptivos (Cristóforo et. al., 2013). Coincidiendo con estos planteos, Ravera y Mila (2003) explican que la selección de los estímulos por parte del bebé "...estaría reforzada por la actitud empática de la madre que favorece y sostiene el interés despertado por el estímulo, ayudando al niño a filtrar, a eliminar aquellos que son irrelevantes y a sostener la atención en la interacción" (Ravera y Mila, 2003, p.80) y agregan que el nacimiento de la función atencional podría ubicarse en la atención que los padres prestan al bebé incluso antes de su nacimiento.

En resumen y a modo de articular lo recientemente expuesto, se plantea que en los primeros tiempos del desarrollo del bebé, la estructura anatómica y funcional del cerebro requiere de una estimulación organizada, de prácticas de crianza adecuadas y de una disponibilidad de los padres para el cuidado del niño (Cristóforo et al., 2013), factores que permitirán, a partir de un control externo mediatizado por el lenguaje del otro, dar lugar a la autorregulación de la atención en el niño (Cristóforo, 2015).

## **2.2 La función atencional desde una perspectiva psicoanalítica**

Janin (2004) plantea que la atención refiere a un proceso activo que busca proteger al individuo "...del caos del mundo externo y de sus propias sensaciones, permitiéndole privilegiar un elemento sobre los otros. En tanto ligado a la conciencia (...) es como un foco que ilumina una parte del universo" (Janin 2004, p.48), es decir, implica la selección (investidura) de determinada información y su mantenimiento en la conciencia. Esta autora expone que desde el Diccionario de Psicopatología del Niño y del Adolescente (Houzel, Emmanuelli y Moggio, 2000) la función atencional es conceptualizada como un mecanismo fundamental para el funcionamiento mental del individuo, en tanto le permite adaptar su comportamiento al evitar un sometimiento a los permanentes estímulos recibidos del contexto, impidiendo que el sistema nervioso se vea sobrepasado por la información sensorial que recibe constantemente. Janin (2004) destaca que de esta definición se desprende la existencia de dos tipos de atención: la atención constante o sostenida (corresponde al estado de vigilia e implica un estar despierto y conciente) y la atención selectiva (refiere no sólo a un estar despierto, sino a invertir privilegiadamente un elemento dejando de lado el resto).

Cristóforo (2015) plantea que a partir del desarrollo del psicoanálisis, la atención comienza a ser entendida como una función del Yo "...en su función de inhibidor de los procesos psíquicos primarios, a la vez que, como el responsable de dirigir las investiduras de atención hacia el mundo exterior" (Cristóforo 2015, p.21), es decir, no sólo se la conceptualiza como una función de la conciencia, sino que, en

tanto es comprendida como investiduras hacia el mundo externo por parte del Yo, se trata de una función que tiene un rol fundamental en el principio de realidad. Janin (2004) explica este punto planteando que justamente a través de las investiduras del mundo externo, el Yo puede registrar los signos que diferencian la percepción de la alucinación, es decir, hacer un examen de la realidad. Es desde esta perspectiva que Janin (2004) va a clasificar la atención en dos tipos: una atención refleja en el límite entre lo biológico y lo psíquico (refiere a una atención inmediata ligada a la conciencia primaria) y una atención psíquica (refiere a la conciencia secundaria en la medida que es el resultado de la inhibición de los procesos psíquicos primarios e implica la constitución del preconiente). Así, esta autora explica que mientras los procesos psíquicos primarios no diferencian entre representación y percepción, los secundarios sólo pueden operar cuando el Yo tiene una reserva de investiduras que permite inhibir los procesos psíquicos primarios y da tiempo para registrar los signos de realidad. A partir de esta clasificación, Cristóforo (2015) plantea que el pasaje de la atención refleja (atención primaria) a la investidura de atención (atención secundaria o psíquica) va a poner en juego a los deseos, es decir, si la función atencional implica una investidura sostenida y un otorgarle valor psíquico a determinado elemento o sector del mundo (Janin, 2004), serán justamente los deseos quienes marcarán la dirección y el cómo y hacia dónde sostener el oído y la mirada (atender/investir). Pero en este proceso no sólo será imprescindible la motivación y los deseos, sino también, como se planteaba más arriba, el Yo en tanto organización representacional, en la medida que permite que opere el proceso secundario (Janin 2004).

Untoiglich (2011) entiende que la atención, en tanto función yoica, se produce intersubjetivamente como el resultado de un proceso libidinal donde, junto al otro, se va a decidir a qué y cómo atender. En este sentido, para comprender qué significa que la función atencional se constituye intersubjetivamente, es necesario destacar algunos elementos de la teoría psicoanalítica que hacen a la estructuración psíquica infantil y, por tanto, determinan cómo se desarrollará y organizará la función atencional.

Desde esta perspectiva, Janin (2004) entiende que un primer paso para poder dirigir la atención hacia el mundo externo, consiste en un poder diferenciar adentro-afuera. La autora explica que el mundo no puede ser investido automáticamente por el bebé, que lo más cercano a una investidura automática sucede con las sensaciones (que refiere a la conciencia primaria, a la atención refleja que se mencionara anteriormente), pero para que se dé el pasaje a la atención psíquica o secundaria, es decir, "...para que haya registro de cualidades, de matices, se debe diferenciar estímulo y pulsión, para lo cual los estímulos externos no deben ser continuos, sino que tiene que haber intervalos" (Janin 2004, p.51). Según esta autora, el niño no

podría diferenciar lo que siente de lo que viene de afuera si recibiese estímulos constantemente (por ejemplo, una madre que le da pecho permanentemente a su bebé) ya que, justamente, la diferencia entre estímulo y pulsión se establece porque mientras la pulsión es constante, el estímulo es intermitente. En este diferenciar lo que surge de adentro y lo que proviene de afuera, en este proceso de generar una primera organización del cuerpo y del Yo, será fundamental según Cristóforo (2015) la función continente de la madre (o su sustituto), donde la autora destaca el contacto piel a piel, el intercambio de miradas y el ritmo de las palabras dichas por la madre para ir provocando una experiencia de unidad interna en el bebé.

En segundo lugar, Janin (2004) plantea que será necesaria la identificación con un otro (madre o sustituto) que le otorgue sentido y libidinice el mundo del bebé. En este sentido, Cristóforo (2015) explica que la mirada de la madre no sólo le da significado al mundo que rodea al bebé, sino que también lo significa a él mismo en tanto lo coloca en un lugar de interés para el adulto, lo que a su vez, “despierta” la atención en el niño. Pero si la madre no logra “...erotizar nada que no sea su propio cuerpo o sus propias sensaciones, si no puede transmitir una mirada deseante hacia el mundo (...) difícilmente el bebé invista un exterior a él” (Janin 2004, p.52), es decir, si en ese primer vínculo la madre no logra investir al niño y al mundo, no estará favoreciendo las operaciones y procesos necesarios para el desarrollo de la atención ya que no estará habilitando las investiduras del mundo exterior (Cristóforo, 2015).

Janin (2004) propone que el tercer paso en este proceso de constituir la atención, estaría marcado por el hecho de que el bebé no sólo deberá investir libidinalmente el mundo que lo rodea, sino que del conjunto de estímulos recibidos, tendrá que seleccionar algunos, lo que podrá lograr con la intervención y guía de la madre: “de todo el universo sensorial posible, la madre recorta algo y se lo señala al niño como algo a ser investido (...) las miradas del niño y de la madre confluyen en un punto” (Janin 2004, p.52). Este planteo lleva necesariamente a explicar la noción de atención conjunta propuesta por Bruner (1986), la cual es definida como aquellas actividades de comunicación pre lingüísticas que, a través del uso de gestos (como señalar o mirar), despiertan el interés en el niño y producen un compartir la atención en determinado objeto (Cristóforo, 2015). Cuando la madre coloca entre ella y el bebé cierto elemento, lo está convirtiendo en un objeto de atención conjunta en la medida en que se lo muestra al hijo y hace que dirija su mirada hacia él junto con la de ella, produciendo que la atención del bebé sea atraída hacia ese objeto en particular (Janin, 2004). En este sentido, Cristóforo (2015) plantea que estos objetos de atención conjunta fueron denominados por Guerra (2009) como objetos tutores, es decir, objetos de intercambio en ese vínculo madre-bebé que al ser presentados rodeados

de palabras que le dan sentido, significan para el bebé una forma de acceso a la narratividad en la medida que el interés por ese objeto es orientado a través de la voz.

A modo de síntesis, se entiende a la atención como una función del Yo que en su desarrollo y funcionamiento estará determinada por el modo en que se hayan dado y estructurado los primeros vínculos, principalmente el vínculo madre-bebé. Será la madre (o su sustituto en la función de cuidado) la encargada de sostener y responder empáticamente a las necesidades del bebé, sobre todo y siguiendo los planteos de Cristóforo (2015), en lo referido a dos funciones: la función de apuntalamiento del Yo del bebé en su proceso de constitución como instancia mediadora de la realidad, y la función de pare-excitación, es decir, la habilidad para regular los estímulos externos e internos que protejan al psiquismo del bebé de un exceso de excitación. "...Diferenciar estímulo y pulsión, investir libidinalmente el mundo, construir al Yo y al objeto en los avatares pulsionales pasividad-actividad (...) son todos pre-requisitos para la construcción y el sostenimiento de la atención secundaria" (Janin, 2004, p.71).

### **3. Problemas en la función atencional**

#### **3.1 Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH)**

En la actualidad, presentar dificultades atencionales en la infancia es uno de los principales motivos de consulta por parte de los padres a los profesionales de la salud. En este sentido, en Uruguay el Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos neuropsiquiátricos infantiles más comunes, representando un serio problema para la salud y la educación en nuestro país (Maiche y Vásquez, 2011) al afectar significativamente el desempeño académico, social y familiar de quienes lo padecen (Carboni, 2011). En la misma línea, Garrido y Viola (2009) justifican el impacto social que este trastorno implica, destacando "su alta prevalencia, su comorbilidad con otros trastornos psiquiátricos, su repercusión en los aprendizajes y frecuente asociación en la adolescencia y adultez con comportamientos antisociales y trastorno por abuso de sustancias..." (Garrido y Viola, 2009, p. 157).

Hoy en día, el TDAH es conceptualizado como un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por presentar excesiva actividad motora, impulsividad y déficit en la capacidad atencional (Ramos, 2016). Carboni (2011) lo define como un conjunto de síntomas de inatención y/o hiperactividad-impulsividad de comienzo precoz que implican una intensidad desadaptativa que no se condice con el nivel de desarrollo del niño. De este modo, esta autora identifica dos dimensiones conductuales que subyacen a la diversidad de síntomas característicos del TDAH: a) inatención y b) desinhibición (hiperactividad-impulsividad). En cuanto a la inatención, la misma se

refleja "...en la imposibilidad de mantenerse atento en tareas y actividades de manera sostenida, en recordar y seguir reglas e instrucciones, seleccionar estímulos relevantes y resistirse a las distracciones" (Carboni 2011, p. 99). Según explica la autora, estos niños presentan dificultades para concentrarse y parecieran atender menos que los otros niños de su edad; también muestran menor porcentaje de cumplimiento de objetivos y culminación de sus tareas (cambian de actividad con mayor frecuencia y les cuesta retomar una tarea una vez que la misma se interrumpió, así como también fallan en detectar cambios en las reglas que las rigen). En relación a la hiperactividad-impulsividad (desinhibición), "...los déficits involucran la inhibición voluntaria o ejecutiva de una respuesta dominante, más que la impulsividad relacionada a un control motivacional, como sería mayor sensibilidad a la recompensa o al miedo excesivo" (Carboni 2011, p. 100). La autora explica que estos niños presentan niveles excesivos de actividad y agitación con una clara tendencia a interrumpir las actividades de los otros (se describen como muy ruidosos y habladores); muestran muchas dificultades para detener una conducta una vez iniciada, así como para esperar turnos y resistir a la tentación y gratificación inmediata.

En cuanto a la aparición de estos síntomas, Poeta y Rosa-Neto (2006) sostienen que si bien pueden manifestarse muy temprano, no siempre se diagnostica el TDAH con la misma precocidad dado que los síntomas varían con el desarrollo del niño. En este sentido, Carboni (2011) explica que los síntomas relacionados con la inatención aparecen alrededor de los 5-7 años (y permanecen estables en la adolescencia), mientras que los vinculados con fallos en la inhibición se ven alrededor de los 3-4 años (y suelen declinar con la edad). A su vez, "diversos estudios prospectivos han confirmado la persistencia del trastorno pasada la adolescencia, sus hallazgos sostienen que entre el 50% y el 70% de los niños con diagnóstico de TDAH seguirán presentando síntomas durante su vida adulta" (Carboni 2011, p. 106).

Por su parte, Maiche y Vásquez (2011) sostienen que estos niños, además de presentar los síntomas propios del trastorno recién descritos, también suelen mostrar deterioro en su autoestima, pérdida de competencias sociales y dificultades en la adquisición de aprendizajes formales (razonamiento, lenguaje, habilidades visuo-espaciales, entre otras). Estos planteos llevan necesariamente a tener en cuenta la comorbilidad del TDAH, es decir, la posibilidad de que aparezcan otras patologías asociadas al mismo. En este punto, Carboni (2011) plantea que existen tasas muy elevadas de concurrencia entre TDAH y otros trastornos psiquiátricos, al punto de verse que más de la mitad de los niños con TDAH cumplen también con los criterios diagnósticos para, al menos, otra patología psiquiátrica. En este sentido, Garrido y Viola (2009) manejan cifras preocupantes en la población infantil uruguaya: el 40% de

los niños/as con TDAH tiene dos o más trastornos asociados, siendo los más frecuentes el trastorno oposicionista desafiante, trastorno de conducta y los trastornos de ansiedad, seguidos, según Carboni (2011), por los trastornos del humor y las dificultades específicas del aprendizaje. Con respecto a esto último, “la frecuencia con que los niño/as con TDAH asocian repetición y fracaso escolar 41,3% y 8%, respectivamente, duplica y triplica la proporción con que aparece la misma en el total de la muestra representativa nacional (18,7% y 2,5%)” (Garrido y Viola 2009, p. 164), lo que, según las autoras, pone de manifiesto el impacto que este tipo de déficit neurocognitivo tiene en el desempeño escolar de los niños uruguayos.

En cuanto a la etiología que subyace al TDAH, se desprende de los textos estudiados la complejidad y heterogeneidad que la caracteriza: “los factores etiológicos incluyen alteraciones provocadas por factores genéticos y por factores ambientales, a su vez, la interacción entre los genes y la interacción entre genes y ambiente, contribuyen a la variabilidad fenotípica del trastorno” (Carboni, 2011, p.115). Coincidiendo con estos planteos, Poeta y Rosa-Neto (2006) hablan de una etiología multifactorial del TDAH que incluye factores genéticos y adversidades socio-ambientales, es decir, sostienen que el trastorno se origina como respuesta a alteraciones neurofisiológicas y neuropsíquicas del Sistema Nervioso Central que responden a diversos factores, donde se incluyen, entre otras, causas genéticas, gestacionales, obstétricas, así como también factores de riesgo prenatales como el tabaquismo materno y el consumo de alcohol durante el embarazo. Carboni (2011) agrega otros elementos que pueden oficiar de desencadenantes ante una predisposición subyacente, entre ellas la dieta alta en azúcar y saborizantes artificiales, el síndrome de tensión y fatiga alérgica, la exposición a la luz blanca fluorescente, el hábito de mirar mucha televisión, y, principalmente, un funcionamiento familiar inadecuado con ausencia de habilidades parentales (donde Poeta y Rosa-Neto (2006) subrayan específicamente el bajo nivel cultural asociado a la pobreza y conflictos parentales crónicos, así como una baja cohesión familiar y abuso sexual).

Ramos (2016) explica que el TDAH ha cambiado de etiqueta jerárquica, es decir, ha pasado de ser considerado un trastorno del comportamiento a ser conceptualizado como un trastorno del neurodesarrollo, buscando hacerse hincapié en una disfuncionalidad cerebral como el principal factor que origina su presencia. En la misma línea, Carboni (2011) sostiene que actualmente la evidencia científica coloca a las alteraciones neurobiológicas como las principales causantes del TDAH, dentro de las cuales se encuentran los factores genético-hereditarios, los neuroanatómicos y los neuroquímicos. En relación a esto, Garrido y Viola (2009) plantean que el factor genético es el factor de riesgo más importante para la aparición del TDAH, afirmación

que es apoyada por Carboni (2011) al manejar algunas estadísticas que dan cuenta de la fuerte influencia genética-hereditaria: el 15-20% de las madres y el 20-30% de los padres con hijos con TDAH padecen o es probable que hayan padecido el trastorno; a su vez, el 26% de los hermanos de niños con TDAH también presenta los síntomas y esta cifra aumenta cuando se trata de gemelos: el 30-33% de los gemelos dicigotos y el 50-51% de los monocigotos tienen TDAH. Sin embargo, resulta interesante considerar las críticas planteadas por Tallis (2004): "...estos datos no tienen en cuenta la influencia psicoambiental de las coincidencias sintomáticas" (Tallis 2004, p. 205).

En relación a los factores neurobiológicos como posibles causas del TDAH, Cristóforo et al. (2011) explican algunas alteraciones neuroquímicas, específicamente hablan de un déficit de dopamina que justificaría el tratamiento indicado la gran mayoría de las veces con la prescripción de Metilfenidato. Al respecto, Tallis (2004) explica que los neurotransmisores del tipo catecolaminas (principalmente, noradrenalina y dopamina) son los encargados de mediar la acción reguladora de la corteza prefrontal, y justamente se han encontrado evidencias científicas que dan cuenta de una alteración en la concentración de éstas en diversas zonas cerebrales. Coincidiendo y continuando en esta línea de pensamiento, Carboni (2011) destaca que la hipótesis con más apoyo en la comunidad científica es la que propone una disfunción en los circuitos fronto-estratales como la principal base neurobiológica del TDAH. La autora explica que "...el déficit cognitivo central del trastorno consiste en una disfunción ejecutiva. Esto es: alteraciones en la integración temporal, en la memoria operativa y en la inhibición..." (Carboni 2011, p. 118), siendo el déficit en el control inhibitorio el principal factor causante de los otros déficits ejecutivos.

De la revisión bibliográfica realizada, no hay consenso en relación a cuál es la prevalencia del TDAH en niños escolarizados a nivel mundial: Poeta y Rosa-Neto (2006) proponen que se haya presente en 3-5% de los niños/as, Garrido y Viola (2009) sostienen que se encuentra en la franja del 8-12%, Maiche y Vásquez (2011), al igual que Carboni (2011), hablan de un 3-7% de los niños/as escolares con TDAH y Ramos (2016) afirma que la prevalencia se encuentra entre el 3-10% de la población infantil. A diferencia del ámbito internacional, a nivel local sí existe un acuerdo al afirmar que la prevalencia del TDAH representa un 7,6% en niños/as escolares uruguayos (Garrido y Viola 2009, Carboni 2011, Maiche y Vásquez 2011). Esta cifra surge del primer estudio epidemiológico en salud mental infantil realizado en el país en el año 2006, llevado a cabo por la Clínica de Psiquiatría Pediátrica y del cual se desprenden algunos datos interesantes de saber: por rango de edades, en el grupo de 6-8 años de edad la prevalencia del TDAH es de un 6,3%, mientras que en el de 9-11 años alcanza un 8,3%; por género, se habla de un 6,6% en el sexo masculino y de un 8,5% en el sexo

femenino (cifra que difiere mucho de lo reportado a nivel internacional, donde se señala una relación de 3:1 a favor del sexo masculino). En cuanto al nivel socioeconómico, el 47,1% de los niños uruguayos portadores de TDAH provienen del medio socioeconómico bajo, el 46,2% del medio socioeconómico medio y sólo un 6,7% proviene de un medio socioeconómico alto (Garrido y Viola, 2009).

Carboni (2011) destaca que los dos sistemas de clasificación más empleados, es decir, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM, por su sigla en inglés) y la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), presentan diferencias en cuanto a las estadísticas que manejan en relación a la prevalencia del TDAH. Estas diferencias se explicarían, según la autora, por los criterios diagnósticos empleados: la CIE se basa en criterios diagnósticos más restrictivos, presentando un índice de prevalencia entre 1-4%, mientras que el DSM requiere un número menor de síntomas y permite el diagnóstico del TDAH en presencia de otros trastornos, presentando por tanto una tasa de prevalencia mayor, entre el 3-5%. Partiendo de estos datos, podría pensarse que Uruguay se encuentra por encima de la media establecida a nivel mundial al presentar una prevalencia del TDAH en la población infantil del 7,6%; sin embargo, como se mencionara anteriormente, existen diversos estudios que discrepan con las estadísticas manejadas por los manuales referidos y proponen una prevalencia mayor del TDAH (que varía entre el 3-12%). Sean cuales sean las cifras manejadas, los autores a nivel local coinciden en que las tasas de incidencia del TDAH en la población infantil uruguaya se ubican en el margen alto, lo que exige y justifica "...la necesidad de implementar herramientas que contribuyan a un despistaje más rápido y generalizado de este tipo de trastorno, máxime cuando éstos se manifiestan en estadios tempranos del desarrollo y comprometen por ello instancias sucesivas del desarrollo del individuo" (Maiche y Vásquez 2011, p. 6).

En relación a esto último, Cristóforo et al. (2011) coinciden con lo planteado y destacan la importancia de realizar un diagnóstico interdisciplinario, partiendo de la base de lo que se explicara anteriormente: se trata de un cuadro multicausal donde intervienen factores de diversa índole: sociales, familiares e individuales (neurológicos y psicológicos). Sin embargo, explican las autoras, en Uruguay no está lo suficientemente incorporada esta estrategia diagnóstica en tanto protocolo de acción, resultando, la mayoría de las veces, un diagnóstico sólo semiológico o sintomático del TDAH. Maiche y Vásquez (2011) concuerdan con estas afirmaciones, agregando que si bien el diagnóstico debería realizarse en centros de atención especializados con profesionales expertos, en nuestro país "...lo costoso de este procedimiento (en tiempo y en dinero) provoca que muchos casos de TDAH no reciban la atención que necesitan en el momento adecuado, especialmente en los sectores más carenciados

de la sociedad” (Maiche y Vásquez 2011, p. 7). A esta realidad, se le añade una dificultad extra para el diagnóstico del TDAH que es mencionada por Ramos (2016): a pesar de varias décadas de investigación, aún no existe una teoría que logre explicar cabalmente la condición etiológica del TDAH, así como tampoco existe un marcador biológico que permita predecir y controlar su presencia.

Maiche y Vásquez (2011) plantean que el mejor indicador de un diagnóstico adecuado de TDAH, es la remisión de los síntomas ante el consumo del Metilfenidato. Según explican los autores, el Metilfenidato (Ritalina en su nombre comercial más conocido) es un estimulante del Sistema Nervioso Central que provoca un claro cambio de conducta en los sujetos con TDAH y mejora sus síntomas de desatención e hiperactividad, acción que sólo se produce en sujetos con TDAH ya que, por el contrario, provoca el efecto opuesto en aquellos individuos sin el trastorno (sobre-estimulación, aumento de la actividad, intranquilidad, entre otros). Los autores agregan, además, que las Escalas de Conners son la herramienta diagnóstica más utilizada en la evaluación del TDAH, cuya aplicación se basa en un cuestionario en formato de escala Likert para padres y maestros. Siguiendo lo expresado por la Asociación Americana de Psiquiatría (2013) en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, para el diagnóstico del TDAH se deberá constatar: un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad no acorde al nivel de desarrollo del niño; la aparición de algunos síntomas antes de los 12 años de edad y su presencia en al menos dos ámbitos (por ejemplo, en la escuela y en el hogar); clara evidencia de que los síntomas interfieren negativamente en la actividad social y/o académica y que no responden exclusivamente a una esquizofrenia u otro estado psicótico ni tampoco se explican mejor por la presencia de otro trastorno mental.

### **3.2 Dificultades atencionales desde una perspectiva psicoanalítica**

Concibiendo a las dificultades atencionales desde una óptica psicoanalítica, Ramos (2016) afirma que en “...un primer punto de reflexión, el TDAH podría ser considerado como tal, dependiendo del paradigma con el que se conciba el comportamiento humano y en el contexto en el que se encuentre” (Ramos 2016, p.230). Esto va de la mano con lo expuesto por Garrido y Viola (2009), quienes afirman que lo que se entiende como un desempeño y comportamiento adecuado en la infancia, varía en función de la cultura, dado que la misma es una de las influencias más fuertes para el desarrollo normal o patológico en los niños; es decir, lo que en cierto contexto sociohistórico puede entenderse como un comportamiento perjudicial, no necesariamente es considerado del mismo modo en otro. A su vez, este contexto sociohistórico va a determinar ciertos valores, comportamientos y conocimientos

prácticos en los padres que pautarán las prácticas de crianza de sus hijos (Cristóforo et al., 2013). Coincidiendo con estos planteos y, haciendo énfasis puntualmente en los niños con TDAH, Ramos (2016) insiste en la importancia de considerar estas influencias del contexto, fundamentalmente, en analizar la dinámica contextual en la cual está inserto y se desenvuelve el niño, en el entendido de que ésta es un factor que podría explicar la presencia del trastorno. De esta manera, el autor destaca la necesidad de tener en cuenta que "...no todos los casos con hiperactividad, dificultades atencionales e impulsividad se deben a disfuncionalidades del sistema nervioso, sino como consecuencia de una problemática psicosocial a la cual está expuesto el paciente identificado" (Ramos 2016, p. 246).

Lo recientemente expuesto invita a preguntarnos qué papel juega la dinámica familiar en la aparición, presencia y permanencia de las dificultades atencionales. Es en este sentido que Cristóforo (2015) destaca los planteos de Winnicott (1963/1993), autor que sostiene la existencia de cierta paradoja: por una parte, los procesos de maduración (que incluyen la evolución y constitución del Yo) están heredados, pero por otra, su despliegue depende del ambiente, es decir, el ambiente "facilitador" hace posible esos procesos de maduración, pero el ambiente por sí mismo no hace al niño. En esta línea, Janin (2004) entiende que si la atención es considerada desde la perspectiva psicoanalítica como una construcción social que depende de las primeras vivencias en el vínculo madre-bebé, también sus fallas dependerán de las mismas, es decir, el desatender es también un conflicto vincular: "...que un niño atiende o no y a qué estímulos atiende tendrá que ver con una historia que nunca es sólo de él, sino que involucra a otros" (Janin 2004, p.37), en el entendido de que el psiquismo del niño está en estructuración, estructuración que se da siempre en vínculo con los otros significativos y en determinado contexto social.

Al hablar de un psiquismo en estructuración, se está haciendo referencia a un Yo en vías de constituirse y cuya integración dependerá de diversos factores y procesos que irán apuntalándolo, es decir, estará determinado y sostenido por ese ambiente facilitador que se mencionara recientemente. Al respecto, Cristóforo (2015) plantea que al principio el ambiente facilitador está compuesto fundamentalmente por la madre, apoyada por su pareja, su familia y el contexto social inmediato. La autora explica que la presencia y la función continente de la madre tendrán un rol fundamental en este proceso, dado que si el vínculo madre-bebé está adecuadamente establecido y funciona bien, el Yo del niño será fuerte porque estará apuntalado en todos los aspectos. En este sentido, "el contacto piel a piel, el intercambio de miradas madre-hijo, el ritmo de la palabras dichas, la unidad entre las diferentes sensaciones,

juegan un papel fundamental en la experiencia de unidad interna...” (Cristóforo 2015, p.32) en la medida que generan una primera organización del Yo y del cuerpo del niño.

Continua explicando Cristóforo (2015) que este proceso inevitablemente va a influir en el modo en el que se despliegue el desarrollo de la atención, en la medida que la función atencional es entendida justamente como una función yoica. De este modo, explica la autora, las fallas en el apuntalamiento del Yo causan inseguridad en el apego y dificultan el establecimiento y la internalización de las funciones de protección contra las excitaciones, derivando, por tanto, en problemas cognitivos y emocionales, entre ellos, de la atención. Es desde esta perspectiva que se entiende que cualquier falla o carencia en las primeras experiencias, puede operar como el desencadenante de las dificultades atencionales y la hiperactividad. Así, en los niños con este tipo de dificultades, se ve como en su “...historia libidinal (...) aparecen comprometidas la integración del Yo y del cuerpo, lo que puede relacionarse con las características de los primeros vínculos, que, por carencia o por exceso, fracasaron en su función de apuntalamiento del psiquismo” (Cristóforo 2015, p.33).

En esta línea, Berger (1999, referido por Cristóforo et al. 2013) habla de lo que él denomina holding defectuoso, es decir, la dificultad de la madre para sostener al hijo (en los brazos, con la mirada y/o la voz), provocándole al niño una falla en la relación con el objeto primario; de acuerdo a los planteos de este autor, en estos casos la madre toma al bebé como un objeto extraño y, a la vez, indiscriminado de ella, interfiriendo en el proceso de constitución subjetiva del niño y en el desarrollo de su función de simbolización, favoreciendo, por el contrario, la actuación y provocando una falla en los procesos de espera y planificación. En la misma línea, Cristóforo (2015) explica que esta falla en el interjuego entre presencia y ausencia del objeto, desencadena un monto de energía sin ligar que se tramita a través del cuerpo, debido, justamente, a las dificultades en la simbolización. Es desde esta perspectiva que Cristóforo et al. (2013) afirman que la acción, en tanto inquietud e impulsividad frecuentemente asociada a las dificultades atencionales, “...resultan ser mecanismos evacuativos a través de lo corporal, que permiten calmar la angustia y el sufrimiento que mentalmente no encuentran tramitación” (Cristóforo et. al. 2013, p.24). Profundizando en estos planteos, las autoras sostienen que cuando suceden estas fallas en las primeras relaciones de objeto, el niño encontrará muchas dificultades para interiorizar una imagen materna tranquilizadora que lo habilite a sostener su ausencia y, a la vez, le permita sostener su propia integridad y continuidad subjetiva.

Es desde esta óptica y a partir del entender a las disfunciones en la diada madre-bebé como posible causa de las dificultades atencionales, lo que lleva a Janin (2004) a afirmar que “si la madre (...) no puede “atender” a sus demandas afectivas, la

desatención aparecerá en el niño (...) se podría preguntar: ¿niños desatentos o niños desatendidos?" (Janin 2004, p.52). La autora profundiza estos planteos explicando que la posibilidad del niño de investir (atender) a los otros y a los objetos, va a depender de los investimentos libidinales de los otros significativos, dado que el niño necesita que esos otros se fijen y "concentren" en él, al tiempo que lo sostengan con su mirada y su cuerpo. Cristóforo et al. (2013) coinciden con estos planteos afirmando que la atención que la madre dirige al niño y al mundo va a favorecer la capacidad atencional del niño, dado que al significar a ese mundo, la madre también significa al niño y promueve el interés de él por ese mundo que lo rodea. De esta manera, sostiene Janin (2004), las problemáticas atencionales se vinculan con la escasez e inestabilidad de las investiduras familiares que constituyen al niño, lo que opera como una falla en la constitución del Yo infantil. Así, cuando un niño vive en un ambiente poco adecuado, puede suceder que presente dificultades en mantener la atención y regular y dirigir su conducta hacia un objetivo determinado, pero en estos casos, resulta difícil determinar si esa conducta desorganizada se debe a la psicopatología del niño, o si por el contrario, responde a una función del ambiente caótico (Janin, 2004).

Como se explicó inicialmente, desde esta perspectiva la función atencional es conceptualizada y entendida como una función del Yo, por lo que parece lógico afirmar que si el niño presenta dificultades en su estructuración psíquica y, por tanto, en la constitución del Yo infantil, también podrá presentar fallas en su capacidad de atender. Para poder desplegar la función atencional, el niño requiere de un Yo organizado que pueda analizar los datos de la realidad, es decir, que logre la discriminación entre percepción y alucinación, pero también necesita de un Yo que sea capaz de controlar los procesos psíquicos primarios (Cristóforo et al. 2013). Janin (2004) coincide con estos planteos y sostiene que la desatención, además de estar vinculada a la dificultad para investir determinada realidad, también está ligada (al igual que la hiperactividad y la impulsividad) a la dificultad para inhibir los procesos psíquicos primarios, "y desde el inicio (...) el gran inhibidor de los procesos primarios es el Yo que, por ser una organización representacional, inhibe el libre juego de las pulsiones, exigiendo rodeos a la pulsión para arribar a la acción específica" (Janin 2004, p. 75). En este sentido, Cristóforo (2015) explica que la función atencional necesita de un cuerpo que no esté captado por otros requerimientos, es decir, un niño que se mueve constantemente sin finalidad, refiere, como recién se mencionaba, a un Yo que no está cumpliendo con su función de inhibidor de los procesos psíquicos primarios, habla de un monto de excitación extra que sólo puede descargarse a través de ese cuerpo.

Al afirmar que para poder atender se necesita un cuerpo (y un Yo) que no esté atravesado por otros requerimientos, se pone de manifiesto la necesidad de considerar

que pueden estar existiendo conflictivas psíquicas que subyacen a esa dificultad atencional en ese niño en particular. En este sentido, Janin (2013) sostiene que esto muchas veces no se toma en cuenta, existiendo múltiples problemas psíquicos que frecuentemente se engloban bajo la etiqueta TDA/TDAH, donde las distintas formas de desatender que se presentan no son diferenciadas ni analizadas. La autora explica que esto trae como resultado el tomar la desatención como categoría diagnóstica con su consecuente tratamiento sintomático, quedando englobados en una misma categoría dificultades muy diferentes, lo que obstaculiza un tratamiento adecuado. Así, “se suelen poner rótulos, reduciendo la complejidad de la vida psíquica infantil a un paradigma simplificador y biologizante. En lugar de un psiquismo en estructuración, en crecimiento continuo, en el que el conflicto es fundante...” (Janin 2004, p.13) se plantea un cuadro fijo y se supone un déficit neurológico como el TDAH. Además, el diagnóstico se realiza con la información recibida de padres y maestros, por lo que Janin (2004) se pregunta qué certeza puede desprenderse de la descripción de esos adultos que inevitablemente están involucrados emocionalmente con el niño: “...¿qué objetividad puede haber en: ‘es imparable, es insoportable, no se lo puede calmar?’, ¿para quién es así?, ¿quién no lo puede calmar?” (Janin 2004, p.18).

De esta manera, Janin (2004) defiende la hipótesis de que hay una gran variedad de niños desatentos e hiperactivos que no pueden ser unificados en un diagnóstico único, existen distintos trastornos de la atención que están multi-determinados y cada uno de ellos responde a conflictivas particulares, manifestándose con los recursos que cada niño tiene a su alcance, incluso, quizás no se trate de un desatender sino que atienden de modos diferentes y a cuestiones distintas a lo esperable. Así, si se entiende que estas dificultades responden a problemas en la estructuración de la subjetividad y la constitución del Yo, las mismas pueden responder a diversos factores, por ejemplo, déficit en la diferenciación adentro-afuera (cuando los estímulos no pueden ser diferenciados), trastornos narcisistas, dificultades en el dirigirse y libidinizar el mundo, problemas para acotar la fantasía, retraimiento por depresión o un estado de alerta resultado de situaciones de violencia, entre otras posibilidades (Janin, 2004). De lo anterior se desprende la necesidad de establecer una manera de pensar las dificultades atencionales que trascienda a una perspectiva puramente neurológica, se exige la puesta en juego de una mirada que busque analizar aquello que en cada caso particular determina esas dificultades atencionales, reformulando el modo de hacer frente al tratamiento en cada niño en específico, considerando sus características individuales y su contexto en particular.

## **4. Transformaciones socioculturales**

### **4.1 Una aproximación al contexto sociohistórico actual: las pantallas**

En el apartado anterior se concluía que a la hora de pensar en las dificultades atencionales, resulta fundamental tener en cuenta en qué condiciones surgen las mismas. Desde la perspectiva en la que se aborda el presente trabajo, se entiende que el ser humano, por la complejidad que lo caracteriza, no puede ser pensado en forma lineal o unicausal, sino que, por el contrario, se considera que nuestras formas de ser y estar en el mundo responden al atravesamiento de múltiples factores. De este modo, resulta esencial partir de la base de que cada sujeto se va construyendo a sí mismo en un entorno determinado y en un tiempo específico, creando su propia historia y edificando su subjetividad en vínculo con los otros. De este modo, al decir que en la realidad actual del Uruguay se constata una alta prevalencia de las dificultades atencionales en la población infantil, se considera fundamental desde esta óptica darle un marco contextual a tal fenómeno, entendiendo que incluir la dimensión socio-histórica en la que se produce la presencia de esas desatenciones, puede aportar elementos que enriquezcan y ayuden a una comprensión más integral.

En este sentido, Ferreiro (2006) sostiene que sobre fines del siglo XX se produjeron una serie de acontecimientos y transformaciones extremadamente profundas y rápidas que hoy en día llevan a preguntarnos si se trató sólo de una época de cambios, o directamente de un cambio de época social. Con estos planteos el autor está haciendo referencia, principalmente, a la fuerte irrupción de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) en la cotidianeidad de los sujetos, acontecimiento que en unidades de tiempo muy breves se introdujo en todos los ámbitos de la sociedad contemporánea. Cristóforo et al. (2011) explican que el uso extendido de las TIC a partir de las décadas de los ochenta y los noventa se produjo con la introducción de los ordenadores personales en el mercado, marcando el inicio de una generación que nace y se desarrolla en un contexto influenciado por estas condiciones. Los sujetos de estas generaciones que nacen a la par de las nuevas tecnologías son denominadas por Quiroga (2011) nativos digitales, mientras que los nacidos con anterioridad son llamados inmigrantes digitales.

Bañuls (2013), por su parte, entiende que los desarrollos telemáticos de la actualidad, así como la digitalización y su apropiación por parte de la sociedad, indican la introducción de un nuevo paradigma que marca el contexto sociocultural actual: el de la Sociedad de la Información. Con esta forma de denominar a este tiempo se está haciendo hincapié en una particularidad de los desarrollos de las TIC que apunta a una accesibilidad casi constante de información, lo que indica "...la modulación de una

época que impacta en la vida cotidiana y en los modos de organizar la sociedad (...) la inmediatez informacional digital es un nuevo organizador de los lazos sociales en el siglo XXI" (Bañuls 2013, p. 121). En la misma línea, Rojas (2008) sostiene que las TIC han transformado la cotidianeidad de todos los sujetos, en el sentido de que pertenecemos a un contexto socio-histórico y cultural que no puede existir ni entenderse al margen de las tecnologías y los medios de comunicación. Es en este sentido que Ferreiro (2006) afirma que la fórmula que define estos tiempos se resume en "...´con la computadora y el internet todo, sin ello prácticamente nada´, así de fácil o complejo resulta la atención y satisfacción de las necesidades de aprendizaje y crecimiento de esta generación" (Ferreiro 2006, p. 78).

Haciendo un juego de palabras con la recién mencionada Sociedad de la Información, Balaguer (2012), por su parte, habla de un contexto de infoxicación. Con esta particular forma de conceptualizar este momento sociohistórico y cultural, el autor hace referencia a una sobreabundancia de estímulos y una saturación de información que permanentemente rodean (e intoxican) al ser humano. En la misma línea, Cristóforo et al. (2011) sostienen que nos encontramos en una época donde todos los sujetos nos vemos expuestos a múltiples y constantes estímulos que exigen una respuesta inmediata, característica de una época con ritmos vertiginosos y apresurados, donde prima el presente y la resolución efectiva y rápida de aquellas situaciones que son vividas como problemas. Es este continuo desborde de estímulos lo que lleva a Balaguer (2012) a afirmar que en la cultura actual prima una lógica del exceso (de ritmos, de estímulos, de imágenes, de respuestas) que requiere y nos exige el procesamiento de múltiples informaciones en paralelo y cambiantes a altas velocidades, donde detenerse y concentrarse en un único factor implica la pérdida de infinitos elementos que se suceden simultáneamente: "en una versión cultural del ADD (...) hay que estar atento a muchas variables y los filtros ya no son suficientes. La sobremodernidad (...) vuelve la barrera antiestímulo una barrera insuficiente para detener la cuantía de información a percibir" (Balaguer 2012, p.143).

De esta manera, el contexto actual invita e incita a desarrollar una forma distinta de procesar la realidad: la multitarea (Balaguer, 2012). Solanas y Lichtmann (2016) coinciden con esta afirmación y sostienen que las generaciones actuales viven en un multitasking constante, realizándose actividades distintas y/o complementarias en diferentes dispositivos e, incluso, disponen de objetos (como el Smartphone) que cumplen varias funciones simultáneamente, pudiéndose realizar actividades que antes necesitaban la presencia de hasta cinco dispositivos distintos. Estos autores explican que para la generación actual de niños y jóvenes inmersos en las nuevas tecnologías, el trabajar en un continuo multitasking genera que la pausa resulte algo difícil de

soportar, viéndose una “...incapacidad de estas generaciones nuevas de postergar el deseo, donde la impaciencia toma control del deseo, para dar cabida a una sociedad donde los niños y jóvenes principalmente no conciben forma alguna de tolerar la espera” (Solanas y Litchmann 2016, p. 17). Así, explica Balaguer (2012), mientras los inmigrantes digitales se acostumbraron al orden, la linealidad y la secuencialidad, los nativos digitales viven en una lógica de múltiples tareas simultáneas: lectura, música, televisión, computadora, muchas veces coexisten sin perturbarse unos a otros, lo que Balaguer (2005) asemeja al sistema de Windows con varias ventanas abiertas en simultáneo. Esto lleva a Ferreiro (2006) a sostener que los miembros de esta generación se caracterizan por presentar procesos de atención con márgenes muy amplios: simultáneamente atienden a la tarea que están realizando, utilizan el teléfono, escuchan música, trabajan con varias ventanas en paralelo, exhibiendo una capacidad atencional distinta a la de las generaciones anteriores (la cual se caracterizaba más por la profundidad y no por abarcar distintos contenidos al unísono). En la misma línea, Correa (2005) sostiene que hoy en día nos encontramos con niños y jóvenes que son “...alumnos posmodernos, con expectativas y prácticas de socialización diferentes, con desarrollos del pensamiento fundados en una atención que flota constantemente, cambiando de objeto al ritmo del zapping” (Correa 2005, p. 11).

Justamente, Balaguer (2012) sostiene que el zapping es un nuevo fenómeno cultural que se origina con la televisión, donde las imágenes exhiben un ritmo acelerado que cambia cada cinco o seis segundos y que, de alguna forma, fomenta transformaciones cognitivas en los sujetos: “la velocidad de estos cambios va poco a poco penetrando nuestro sistema y volviéndolo proclive, adepto y adicto a los cambios de pensamiento vertiginosos” (Balaguer 2012, p.142). Para las generaciones anteriores, explica el autor, el zapping puede ser visto desde una óptica negativa como un picoteo intelectual sin profundidad donde se salta de una información a otra sin abordarla cabalmente, sin embargo, para los nativos digitales, el zapping no sólo representa una nueva forma de consumir la televisión, sino, sobre todo, un modo de estar y percibir el mundo en constante movimiento y cambio, un modo de adaptarse y desenvolverse con éxito en ese continuo bombardeo de estímulos e información. Continúa explicando Balaguer (2012) que el zapping permite evitar la obligación de focalizar la atención en un sólo elemento y ofrece distintas alternativas; a su vez, cuando se hace zapping se está a la búsqueda de algo, a veces ni siquiera de un contenido en específico, sino que manifiesta la necesidad de controlar y recibir estímulos. Esta búsqueda implica una especie de multipresencia en infinitos contextos que “...fragmentan la atención y la transforman en flotante y lábil (...) de hecho, muchos autores comienzan a pensar el

ADD como un fenómeno producto de nuestra cultura, uno de los modos en que se configura la subjetividad contemporánea” (Balaguer 2012, p. 57).

Al pensar en la subjetividad, se ponen en juego las distintas modalidades de producción de sentidos que se entrelazan con diversos modos de interrelación social (Cristóforo et al. 2011), se está haciendo referencia a los modos de estar en el mundo, de ser, sentir y pensar en tanto sujetos (Bañuls, 2013). En este sentido, explican Santos, Saragossi, Pizzo, Clerici y Klauth (2007), la subjetividad se produce con la intermediación de distintas instituciones y prácticas sociales, donde el sujeto es instalado en la sociedad y la cultura por medio del lenguaje. Explican estos autores que con el avance tecnológico y el surgimiento de la cultura de la imagen, hoy en día los procesos de subjetivación no se enmarcan sólo en las prácticas desarrolladas en las instituciones tradicionales de la modernidad (como el Estado, la familia o la escuela), sino que se suma el lugar protagónico que tiene la circulación de producciones massmediadas que marcan un salto cualitativo en la producción y transmisión de formas simbólicas, donde se modifican las categorías de tiempo y espacio, así como la posición del sujeto y su modo de relacionarse con el entorno. Estas transformaciones están “...propiciando el advenimiento de nuevas subjetividades (...) la vida cotidiana ya no remite a las lógicas de lo jerárquico, la permanencia, lo igual, lo lineal y homogéneo sino a la búsqueda/indagación, lo diverso, cambiante, lo nuevo, lo rápido, la imagen” (Bañuls 2013, p. 123).

Balaguer (2012) coincide con estos planteos y sostiene que los cambios socioculturales están generando nuevas subjetividades bien específicas de una cultura digital e, incluso, el autor defiende la hipótesis de que estamos ante humanos totalmente diferentes, ante una nueva generación de Homo Sapiens que denomina Generación de la Pant@lla. El autor llega a esta conclusión al entender que, casi de manera inevitable, la tecnología moldea al psiquismo y le da un perfil diferente: las pantallas delinean nuevos modos cognitivos de abordar la realidad que se hacen más visibles en las nuevas generaciones de niños y adolescentes. Hoy en día lo tecnológico se ha instalado y desarrollado con una fuerza sin precedentes, siendo tal la importancia e influencia de lo digital en la cultura, que se han creado múltiples y diversas denominaciones específicas que buscan dar cuenta de ello: Generación de la Red, Millennials, Download Generation, Generación Zapping, Generación Nintendo, y “a través de todas esas terminologías, se ha intentado conceptualizar al hipertecnologizado e hiperconectado joven de hoy...” (Balaguer 2012, p. 108). En este sentido, Ferreira (2006) explica que si hay algo en particular que caracterice a los miembros de esta generación, es que son tecnofílicos: no sólo sienten una atracción desmedida por todo lo relacionado a las nuevas tecnologías, sino que además exhiben

una capacidad innata de adaptarse a toda actividad que implique el uso de las pantallas, sobre todo, de la computadora e internet. Para dar cuenta de esto, Balaguer (2012) maneja algunas cifras impactantes: los nativos digitales, pertenecientes a la Generación de la Pant@lla, al llegar a la adultez habrán pasado alrededor de 10.000 horas jugando videojuegos, 10.000 horas hablando por celular y 20.000 horas mirando televisión; se trata de una generación en la que, en un día promedio, el 68% de los niños menores de 2 años están al menos dos horas frente a alguna pantalla como entretenimiento principal y donde los jóvenes mayores a 13 años alcanzan a utilizar los distintos dispositivos tecnológicos entre 15 y 20 horas si se sumaran todas las pantallas con las que hacen multitasking (Balaguer, 2012).

De esta manera, resulta evidente que hoy en día las pantallas han tomado un rol protagónico en la vida de los niños, jóvenes y adultos; como sostiene Balaguer (2005), en cierta medida se han apoderado de los lugares, los no-lugares de las pantallas desplazan a los lugares del mundo material, fenómeno que inevitablemente va a traer consigo modificaciones en la cotidianeidad de los sujetos. Explican Solanas y Lichtmann (2016) que, por su conformación técnica, las pantallas (y, sobre todo, internet y sus infinitas funciones) están siempre disponibles para los sujetos: no distinguen husos horarios, ni razas, ni edades, ni sexos. En este sentido, Balaguer (2012) explica que presentan una accesibilidad las 24 horas del día los 365 días del año, lo que, sumado a la independencia que tienen de las inclemencias del clima y/o las limitaciones del espacio físico, los juegos en pantalla se han transformado en el principal entretenimiento de preferencia de los niños en la actualidad. Los videojuegos hoy representan un enorme porcentaje del tiempo que los niños le dedican a lo lúdico, se trata de un espacio con características particulares que hacen que los niños de esta época jueguen en zonas con lógicas diferentes (Balaguer, 2005). Así, afirma este autor, el tiempo del juego infantil que antes se desarrollaba en el espacio de los juegos tradicionales (en el mundo material), hoy en día se ha disminuido considerablemente para, en simultáneo, ir aumentando de modo sostenido el juego frente a la pantalla. En este punto, Balaguer (2005) ofrece una primera interpretación: los niños prefieren dedicarle más horas a los videojuegos porque, a través de ellos, pueden controlar lo que ven y hacen, en vez de sólo recibir pasivamente contenidos (como sucede con la televisión y, en mucha mayor medida, el libro). “Lo que sí queda claro entonces es que estos nuevos medios han generado una mayor sensación de poder (empowerment) (...) posibilidades de ejercer el control y de dominar una actividad, con la consiguiente gratificación y abastecimiento narcisístico que ello brinda...” (Balaguer 2005, p.80).

Solanas y Lichtmann (2016) entienden que este tipo de juegos generan una distorsión entre lo que es el mundo real y el mundo virtual. En este sentido, Balaguer

(2012) afirma que los videojuegos se han convertido en juegos que divierten y le brindan tanta satisfacción a sus usuarios, que tienen la habilidad de hacerles perder la noción del paso del tiempo, provocando que entren en un estado de flujo continuo con la pantalla. “La pantalla convoca, llama, atrae, provoca, genera fascinación, encantos (...) en buena medida protege, alivia y a la vez permite el despliegue de aspectos que no se dan en el día a día, en la cotidianidad” (Balaguer 2005, p. 28). Con respecto a esto último, explica Balaguer (2012) que con este tipo de juegos el niño encuentra satisfacciones que la vida real no siempre le brinda: a través de la virtualidad puede realizar tareas, ejercicios y deportes que en la vida material no siempre están a su alcance o posibilidad. Asimismo, continua explicando el autor, el videojuego genera una continuidad que no se encuentra en otro tipo de juegos, generalmente poseen sistemas de puntuación que provocan un gran y permanente reforzamiento (felicitaciones, puntos extra, recompensas, récords personalizados) que generan sentimientos de eficacia y popularidad y donde, de modo constante, la autoestima y habilidades del niño son estimuladas, generando mucha dificultad para desprenderse.

Con respecto a esta dificultad para desprenderse de las pantallas, Solanas y Lichtmann (2016) afirman que hoy en día los niños y jóvenes han trascendido el vínculo con las máquinas en tanto simples usuarios, para alcanzar un estado de simbiosis conectados con las nuevas tecnologías. En este sentido, Balaguer (2012) afirma que los videojuegos generan procesos inmersivos, esto es, provocan un involucramiento tan fuerte con lo que sucede dentro de la pantalla, que generan en los niños y jóvenes una sensación de estar participando en un tiempo y un espacio diferentes, totalmente por fuera de los de la vida cotidiana. Continua explicando el autor que la clásica secuencialidad temporal del espacio físico y material, en el ciberespacio se disuelve y provoca una especie de atemporalidad que genera ese particular sentimiento de que el tiempo fluye de forma distinta a la habitual. “Los niños y adolescentes se internan dentro de la pantalla y el entorno cercano queda momentáneamente relegado, olvidado, en un segundo plano. Los procesos inmersivos (...) son facilitadores de una existencia paralela momentánea, un escape a la irrealidad sumamente atractivo” (Balaguer 2005, p.68) que genera una evidente dificultad para desprenderse y desenchufarse de la pantalla, pantalla que siempre se encuentra disponible y receptiva (Balaguer, 2012). Por eso, sostiene Balaguer (2012), cuando un niño está frente a la pantalla y se le reclama su atención, este pareciera no escuchar y encontrarse en una dimensión alternativa y paralela a la del mundo material.

De este modo, el videojuego genera una especie de disolución del sujeto en la pantalla, trayendo como consecuencia esa atemporalidad recién descrita (Balaguer, 2012). Así, se da una fusión entre el sujeto y el objeto con alternancia en los

predominios: por momentos predomina el sujeto y por otros el objeto, mientras que en otros momentos es difícil discernirlo (Balaguer, 2005); este fenómeno, según el autor, da cuenta de una externalización de las funciones humanas en la pantalla, provocando un aumento de la dependencia con esos objetos. En este sentido, Balaguer (2012) afirma que la propia lógica y funcionamiento del videojuego requieren que el niño se introduzca dentro de la pantalla, deje de lado su propio cuerpo y su self para identificarse totalmente con el personaje de su juego. Desde esta perspectiva, explica el autor, al momento del juego el Yo del niño pasa a ser un Yo diferente, una especie de Yo ampliado en sus habilidades y posibilidades cognitivas: “de eso se trata la fusión con la máquina; se disuelven las fronteras yo-no yo con la máquina y se pasa a ser uno solo, un estado de flujo, mientras dure el juego...” (Balaguer 2012, p.91).

En este estado de fusión sujeto-objeto, resulta interesante preguntarse qué sucede con el cuerpo del niño. En este sentido, Balaguer (2005) sostiene que el cuerpo, frente a la pantalla, funciona de manera distinta: se trata de un cuerpo también en movimiento, pero un movimiento neurológico, un cuerpo que se prepara para un tipo de actividad relacionada no con la musculatura y el movimiento físico, sino con las velocidades de reacción a los estímulos recibidos. El autor profundiza estos planteos afirmando que, frente a la pantalla y en ese estado de fusión con la máquina, el niño en cierta medida abandona y niega su cuerpo y se traslada imaginariamente a los lugares donde se desarrolla la acción, lo que brinda una ilusión de presencia aquí en el mundo material y, en simultáneo, allí en la escena observada. Así, el hecho disolver los límites naturales entre sujeto y objeto y fusionarse con la máquina, repercute en la mente infantil y atenta contra la sensación de unidad del cuerpo, el cual se ve desmaterializado (Balaguer, 2005). De este modo, explica el autor, las nuevas tecnologías inducen al ser humano a vivenciar experiencias de multipresencia y descorporeización, lo que llevan a Balaguer (2005) a definir la noción de hipocuerpo. Este concepto es definido como “...una vivencia dramática frente a la toma de conciencia de tener un cuerpo único, limitado, y no múltiples” (Balaguer 2005, p.129), lo que también explica esa gran dificultad para poder desenchufarse de las pantallas: el volver a sentir el cuerpo provoca cierta frustración en el sujeto, es sentido como una limitación a esas posibilidades de multipresencia ofrecidas por las nuevas tecnologías. Según Balaguer (2005), esto habilita a una lectura de ciertas patologías psíquicas con manifestaciones somáticas que podrían pensarse como un “...esfuerzo por volver a sentir el cuerpo licuidificado en las redes (...) el cuerpo quiere hacerse oír, mostrar su presencia, encontrar un borde, un límite, algo que vuelva discontinuo lo continuo, algo material en donde aferrarse para seguir sintiéndose vivo” (Balaguer 2005, p.135).

## **4.2 Posibles efectos adversos de la exposición a las pantallas en la infancia**

Recién se explicaba a través de los planteos de Balaguer (2005) que, en la actualidad, algunas problemáticas psíquicas pueden pensarse como una respuesta del ser humano a los efectos del uso excesivo de las pantallas, como una especie de intento interno por alertar que algo no está bien. En este sentido, si bien resulta fundamental en la perspectiva de este trabajo no dejar de lado el contexto en el que se despliega esa intensa exposición a las pantallas (en el entendido de que todas las dimensiones y manifestaciones del humano, en tanto ser biopsicosocial, están multideterminadas) en este apartado se buscará presentar y analizar qué es lo que potencialmente puede generar el uso excesivo de las pantallas en sí mismo; es decir, partiendo de las características propias de las pantallas que se describieron anteriormente, se intentará ahora realizar una articulación de la información recabada acerca de sus posibles efectos adversos, fundamentalmente, en la edad infantil.

En este sentido, Solanas y Lichtmann (2016) afirman que el vertiginoso avance de las nuevas TIC y su cada vez mayor uso por parte de los niños y adolescentes, ha colaborado en gran medida con un aumento del diagnóstico de problemáticas físicas, psicológicas y conductuales. En la misma línea, Vara et al. (2009) sostienen que un exceso en la exposición de horas frente a la televisión, videojuegos y/o computadoras repercute negativamente sobre la salud infantil, motivo que lleva, según estos autores, a que la Asociación Americana de Pediatría recomiende tajantemente evitar la exposición a las pantallas en los niños menores de 2 años, al tiempo que los mayores de esta edad no deberían hacerlo más de dos horas diarias. De esta manera, se entiende que la sobre exposición a las pantallas puede impactar perjudicialmente en el bienestar de los niños, "...lo que los vuelve propensos a trastornos emocionales, como pueden ser estrés, ansiedad, depresión, fobias, o bien cuadros psicológicos agudos con graves implicaciones para su salud física" (Ferreiro 2006, p. 80).

En relación a este último punto, Peñafiel, Herrera, Ferreccio y David (2016) señalan que los niños que se exponen significativamente a varias horas de pantalla diarias, son los que tienen mayores probabilidades de padecer problemas vinculados a la alimentación y a los hábitos de sueño, entre otros. En cuanto a la alimentación, explican Vara et al. (2009), el problema se asocia al aumento del sobrepeso mediado fundamentalmente por el sedentarismo que fomenta el uso de las pantallas. En este sentido, Solanas y Lichtmann (2016) destacan los planteos de Hamilton (2006) y Waddell (2007) quienes explican que el sistema sensorio-motor del ser humano no se ha desarrollado evolutivamente para una modalidad de funcionamiento sedentaria como la que se promueve en la actualidad. En cuanto a los hábitos de sueño, García et al. (2015) plantean que una fuerte exposición a la televisión y/o los juegos en

pantalla en edades tempranas, frecuentemente se asocia a un programa irregular del sueño, aspecto a tener muy en cuenta según Ferreiro (2006) dado que una adecuada cantidad de horas de sueño es necesaria para el restablecimiento de la capacidad de funcionamiento del Sistema Nervioso Central, más aún si se trata de niños pequeños.

Rodríguez y Sandoval (2011), a los ya mencionados problemas somáticos y emocionales derivados del sobreuso de las pantallas, agregan posibles dificultades en la interacción social. En esta línea, Tajima y Montañes (2013) afirman que el abuso de estas tecnologías interfiere de gran manera el desarrollo interpersonal en la infancia: mientras se aumenta la cantidad de horas que los niños permanecen solos frente a la pantalla, se restringe el tiempo que pasan en interacción con otros. Así, sostienen Moncada y Chacón (2012), el uso en exceso de las pantallas puede perjudicar la socialización del niño provocando una relación afectiva débil con los padres, así como también con otros niños, debido a que la pantalla no estimula a establecer interacciones significativas con los otros. Lo anterior no sólo puede provocar alteraciones con el entorno social, sino también generar claras desmejoras en el rendimiento verbal de los niños (Rodríguez y Sandoval, 2011), lo que es explicado por García et al. (2015) al decir que, tanto la televisión como los videojuegos, pueden afectar negativamente la adquisición del lenguaje verbal al limitar el aporte de lenguaje proveniente de la interacción con los padres o por restringir las oportunidades de habla con otros niños. En la misma línea, Quiroga (2011) explica que “la demanda visual de la televisión debilita los procesos de lenguaje (...) provoca la desaparición del discurso privado que los niños realizan para autorregular su comportamiento, con consecuencias muy negativas para el desarrollo lingüístico” (Quiroga 2011, p.150).

Peñafiel et al. (2016) coinciden con que una fuerte exposición a videojuegos, televisión y/o computadoras durante la primera infancia puede asociarse a dificultades en la adquisición del lenguaje verbal lo que, según estos autores, se vincula a problemáticas en el desarrollo de la cognición y el éxito escolar. Con respecto al rendimiento escolar, Rodríguez y Sandoval (2011) destacan las investigaciones realizadas por Sharif, Wills y Sargen (2009), quienes efectuaron un estudio de tipo longitudinal en Estados Unidos donde, durante dos años, analizaron a casi 6.500 jóvenes de 10 a 12 años de edad; de dicho estudio se concluyó que aquellos niños con un promedio de calificaciones más bajas eran quienes tenían una televisión en su habitación y quienes le dedicaban más horas diarias de consumo a la televisión y a los videojuegos. En la misma línea, Rojas (2008) plantea que exponerse en exceso a las pantallas tiene una clara y negativa influencia en la capacidad de los niños al momento de comprender lo que leen, lo que inevitablemente repercute en su rendimiento académico. Desde la misma perspectiva, Tajima y Montañes (2013) creen que el

rendimiento escolar se ve afectado notablemente al disminuir el número de horas que los niños destinan a las actividades académicas; sin embargo, Vara et al. (2009) en cierta medida se cuestionan esta asociación: "...respecto al bajo rendimiento académico, no queda claro si por un efecto puramente competitivo (más horas de pantallas implican menos horas de estudio) o por una afectación concreta sobre la capacidad mental u otras habilidades del niño" (Vara et al. 2009, p. 415).

En relación a este último punto, Balaguer (2005) destaca que parte de la comunidad médica está alertando que aquellos niños que utilizan en demasía las pantallas (sobre todo los videojuegos), podrían presentar severas dificultades en el desarrollo de sus lóbulos frontales, zona cerebral fundamental para el control de la conducta y las emociones, así como también para el aprendizaje y el desarrollo de la memoria. Con respecto a la memoria, Rodríguez y Sandoval (2011) plantean que la exposición precoz a las pantallas, fundamentalmente cuando se trata de videojuegos, produce efectos negativos en esta función, afectando principalmente la capacidad de la memoria de trabajo. Por su parte, Balaguer (2012) entiende que la sobreabundancia de estímulos propia del contexto actual, provoca que pocos elementos resalten y queden fijados en nuestra memoria: "al pasar cada vez más tiempo en el espacio virtual de las redes, en no-lugares, la memoria episódica se ve ciertamente resentida. Muchas cosas hoy nos pasan desapercibidas..." (Balaguer 2012, p.10).

En la misma línea, García et al. (2015) plantean que el desarrollo y la puesta en marcha de algunas funciones ejecutivas (como la autorregulación, el control inhibitorio, la solución de problemas y la memoria temporal) puede verse afectada en los niños menores de 4 años que se exponen a dibujos animados y videojuegos de ritmo acelerado. Muy vinculado a estos planteos, Vara et al. (2009) manifiestan que se ha comprobado una asociación entre un mayor número de horas dedicadas a las pantallas (principalmente a los videojuegos) y una menor puntuación en aquellos test que permiten efectuar una extrapolación del coeficiente intelectual, lo que denota una negativa influencia en sus capacidades cognitivas que afectará, por tanto, su rendimiento académico. De este modo, afirman Vara et al. (2009), un excesivo entrenamiento de las destrezas mentales que requieren los entretenimientos frente a la pantalla, puede resultar perjudicial para la adquisición de otras habilidades sumamente importantes para el desarrollo intelectual, por lo que concluyen que el bajo rendimiento académico "...en los niños que más pantallas consumen, podría justificarse no tan sólo por un mecanismo competitivo con las horas de estudio sino, mucho más importante aún, con una interferencia en el desarrollo de las capacidades intelectuales durante la edad pediátrica" (Vara et al. 2009, p.421).

De esta manera, sostienen Moncada y Chacón (2012), aunque los dispositivos electrónicos son utilizados por los niños para la diversión y el ocio, se evidencia que también cumplen un rol importante en su desarrollo psicosocial influyendo especialmente en su aprendizaje y rendimiento académico, lo que podría explicarse, según estos autores, por la plasticidad cerebral propia de estas etapas del desarrollo. Coincidiendo con estos planteos, Quiroga (2011) explica que en la infancia el ser humano se encuentra en un período crítico donde el cerebro se halla especialmente vulnerable a las influencias ambientales, sensible para asimilar aquello que hace a su adaptación y desarrollo. Agrega esta autora que, si bien el cerebro es plástico a cualquier edad, "...en la niñez temprana y en la adolescencia, respondiendo a los principios de lo que se denominó darwinismo neuronal, el cerebro está especialmente preparado para cambiar estructuralmente por efecto de la influencia ambiental" (Quiroga 2011, p.148). Desde la misma perspectiva, Balaguer (2012) sostiene que el cerebro humano está capacitado para responder al contexto en el que está inmerso, modificando su organización y modo de funcionar para lograr asimilar los estímulos a los que está expuesto. En este sentido, explican Peñafiel et al. (2016), los componentes contextuales que interactúan en el desarrollo biopsicosocial del ser humano pueden constituirse en factores protectores o factores de riesgo para el niño. En la misma línea, Bahena (2014) plantea que el desarrollo de las distintas habilidades del ser humano depende de la interacción entre la dotación hereditaria y las influencias socioculturales, donde existen elementos que serían útiles (factores protectores) así como también elementos que podrían retrasar o limitar (factores de riesgo) el desarrollo del potencial hereditario; en este sentido, la autora resalta la importancia del contexto socioeconómico que envuelve al niño, así como el nivel de acceso que tiene a la educación y el grado de estimulación que le proporciona el ambiente familiar.

En relación a esta estimulación recibida del ambiente y, teniendo en cuenta el contexto actual descrito anteriormente, Quiroga (2011) destaca la importancia de abordar desde una perspectiva neuropsicológica el uso y abuso de las nuevas tecnologías, buscando analizar el vínculo entre el uso masivo de estos dispositivos y la configuración de la estructura y funcionamiento cerebral del niño, es decir, pensar qué tipo de efectos provocaría en sus habilidades la fuerte y constante estimulación a los que están viéndose expuestos los niños en la actualidad. De este modo, esta autora resalta la investigación realizada por Small (2009) en la Universidad de California, estudio donde se tomaron dos muestras de voluntarios de entre 55 y 65 años de edad: unos que nunca habían utilizado computadoras y otros con un buen conocimiento informático. En una primera parte, a ambos grupos se les presentó una prueba de lectura en la cual no mostraron diferencias en sus patrones de actividad neuronal. En

una segunda instancia, la tarea consistió en realizar una búsqueda en Google, donde los patrones de ambos grupos se mostraron totalmente diferentes: mientras los que contaban con conocimiento informático mostraron activación en la corteza frontal dorsolateral, los inexpertos no presentaron actividad en dicha zona. Lo fundamental a tener en cuenta, destaca Quiroga (2011), es que en una tercera instancia y con sólo cinco días de práctica, el grupo de voluntarios inexpertos "...activaba el mismo cableado neuronal dorsolateral que en los expertos (...) el cerebro de los no expertos fue capaz de activar una nueva red neural con solamente cinco días de práctica, en un grupo de edad madura no especialmente plástica" (Quiroga 2011, p. 148).

En relación a este último punto, resulta muy importante tener en cuenta lo planteado por Rojas (2008): el desarrollo neurológico del niño es distinto al del adulto, lo que se fundamenta, en parte, por la recién mencionada plasticidad cerebral. Explica esta autora que la maduración cerebral transcurre hasta alrededor de los 18-20 años, y se trata de un proceso a nivel cortical que se produce desde áreas posteriores hacia las anteriores, lo que significa que las áreas prefrontales de la corteza cerebral son las últimas en madurar. De este modo, sostiene Bahena (2014), en los primeros años de vida la masa encefálica, así como el desarrollo de las distintas habilidades cognitivas y funciones cerebrales superiores, se encuentra en el auge del desarrollo.

En función de esto y, retomando los resultados del estudio realizado por Small (2009), cabe preguntarse qué efecto produce en el cerebro de un niño, sujeto en pleno período crítico del desarrollo cuya plasticidad cerebral es muy fuerte, cuando se utiliza mucho más tiempo que cinco días de entrenamiento frente a una pantalla. Al decir de Balaguer (2012): "el mundo digital masajea nuestra cognición y nuestros cuerpos, preparándonos a esperar ritmos y cadencias similares en todas las actividades que encontramos" (Balaguer 2012, p.126). De igual modo, afirma Quiroga (2011), el continuo uso de las nuevas tecnologías exige trabajar algunas funciones cerebrales de un modo intenso, por lo que lo fundamental pasa por saber si ese entrenamiento de esas habilidades implicará un nuevo funcionamiento cognitivo cuya repetición permanente pueda generar cambios en la estructura cerebral, motivo que lleva a preguntarse a la autora qué significaría la existencia de un nuevo cableado neuronal para toda una generación de niños y jóvenes. En definitiva, el eje principal pasa por cuestionarse "...si no estaremos especializando nuestro cerebro para la realización de ciertas actividades y con ello configurando una estructura cerebral que crece adaptándose a esas demandas, sin preguntarnos previamente cuáles son los costes cognitivos que puede conllevar este proceso" (Quiroga 2011 p.149).

En este sentido, Quiroga (2011) expone un listado de aquellas funciones que podrían verse alteradas por un excesivo uso de la tecnología en la infancia, todas ellas

vinculadas, como ya se ha mencionado, a dificultades en las funciones ejecutivas: disminución de la eficacia cognitiva, problemas para la planificación y la secuencia jerárquica así como para el procesamiento en serie, dificultades para el razonamiento y la abstracción, visión superficial y dificultades para percibir la realidad en su totalidad, falta de conciencia de la complejidad de los procesos, búsqueda inmediata de recompensa y dificultad para la focalización de la atención.

En relación a este último punto y, justificado por la relevancia que adquiere en el presente trabajo, resulta importante pensar qué efectos podrían producirse puntualmente sobre la función atencional como resultado de un uso excesivo de la tecnología en la infancia. En este punto, Moncada y Chacón (2012) resaltan la investigación realizada por Swing, Gentile, Anderson y Walsh (2010), donde participaron cerca de 1400 niños y más de 200 adolescentes; dicho estudio concluyó que exponerse a muchas horas diarias de televisión y videojuegos en edades tempranas se asocia con la aparición de problemas atencionales que también se extienden a la adultez. Según Moncada y Chacón (2012), “el mecanismo fisiológico que podría explicar este hallazgo es el aumento a la exposición de las hormonas del estrés norepinefrina y cortisol (...) una elevada exposición crónica a ambas hormonas, especialmente al cortisol, posee efectos negativos en el organismo...” (Moncada y Chacón, 2012, p.46). En este sentido, Quiroga (2011) explica que la estimulación permanente de la pantalla, así como sus constantes cambios visuales y auditivos, exigen reorientaciones constantes del foco atencional; el paso rápido de la información disminuye algunos recursos atencionales, reduce la focalización atencional y hace primar la atención como escaneo, lo que afecta de modo disruptivo en el procesamiento de la información y la consolidación del proceso cognitivo. Agrega la autora que “...se puede afirmar que el impacto de lo visual explosivo presentado en cortos espacios de tiempo, puede estar socavando los mecanismos atencionales naturales de la mente humana” (Quiroga 2011, p. 150).

Con respecto a esta posible alteración en los modos naturales de atender, resulta interesante y enriquecedor tomar conocimiento de la noción de Atención Parcial Continua (CPA), término definido por Stone (1998) y retomado y ampliado por Quiroga (2011). La CPA se encuentra muy vinculada al concepto de multitarea, el cual es entendido por esta autora como la característica cognitiva más importante y descriptiva de estas generaciones. Tal como ya se ha explicado, la multitarea refiere a la habilidad para atender y resolver varias tareas en simultáneo, donde prima la cantidad de información por sobre la calidad o profundidad de la misma. Similar a este concepto, la CPA “desde el punto de vista del procesamiento de la información, pretende (...) mantener una prioridad atencional en el foco, mientras que al mismo

tiempo se explora la periferia para no perderse otras oportunidades” (Quiroga 2011, p.149). Según esta autora, la CPA refiere a un estado permanente de atención que busca una activación y vigilancia constante, creando un sentimiento artificial de estar siempre en máxima alerta y donde la motivación pasa por no perderse nada y poder participar de varias actividades a la vez, pero sin un objetivo o finalidad última precisa.

Explica Quiroga (2011) que tanto la CPA como la multitarea son modos de funcionamiento y procesamiento que, entrenados de forma intensa, pueden generar fuertes impactos cognitivos y neuropsicológicos en el desarrollo infantil y adolescente. De esta manera, si bien la autora considera que la CPA puede significar la mejor estrategia de atención en determinados momentos y que incluso se trata de una modalidad atencional adaptativa al nuevo contexto sociocultural, entiende que cuando se transforma en el principal modo de afrontamiento cognitivo, tiene una importante afectación negativa. En este sentido, Quiroga (2011) resume los efectos negativos de la CPA destacando tres aspectos fundamentales: en primer lugar, la focalización y sostenimiento del proceso atencional son funciones opuestas a las promovidas por la CPA, por lo que la incapacidad para centrar la atención durante un tiempo suficiente como para poder obtener la información necesaria, es uno de sus principales riesgos; en segundo lugar, la CPA, como ya se mencionó, se asocia a la respuesta de huida que desencadena estrés y, como consecuencia, cansancio cerebral (motivo por el que la autora habla de un agotamiento tecnocerebral producto de la CPA); en tercer lugar, otro de los problemas que surgen como consecuencia de la CPA es el incumplimiento adecuado de tareas, con la sensación de impotencia asociado a ella. De igual modo que sucede con la CPA, el funcionamiento cognitivo de la multitarea tan característico de las nuevas generaciones, también puede producir efectos perjudiciales para el desarrollo infantil: un multitasking continuo se asocia a mayores grados de estrés, dificultades atencionales y reducción de la eficiencia en las tareas; a su vez la multitarea fomenta una tendencia a posponer los objetivos a largo plazo ya que busca y permite recompensas de inmediato, lo que supone dificultades para la ejecución de tareas que implican tiempo y profundización para su logro y aprendizaje, más aún si se tiene en cuenta que la multitarea brinda una visión superficial de la información recibida, lo que obstaculiza una comprensión profunda e íntegra (Quiroga, 2011).

Aunque lo recién descrito impacte por el enorme potencial adverso que tienen estos modos de funcionamiento en el desarrollo neuropsicológico infantil, en definitiva “...el riesgo más importante que conlleva el abuso de esta forma de procesamiento es que la multitarea crónica e intensa puede retrasar el adecuado desarrollo de la corteza frontal” (Quiroga 2011, p.152). Así, explica la autora, el uso excesivo de la televisión, la computadora y los videojuegos puede retrasar u obstaculizar un apropiado desarrollo

del lóbulo frontal en los niños, área del cerebro que ya se ha destacado por la injerencia que tiene en las funciones complejas. De este modo, agrega Quiroga (2011), las patologías que incluyen una atrofia del lóbulo frontal definen a sujetos que tienen características muy similares a las que describen al perfil cognitivo de estas nuevas generaciones: problemas para la planificación y secuenciación de tareas así como para el aplazamiento de recompensas, dificultad para el pensamiento abstracto y el razonamiento complejo, reducción de las habilidades sociales por dificultades en la capacidad de establecer empatía, y dificultades asociadas a la desatención, a la capacidad para focalizar la atención y a la hiperactividad. Justamente, las dificultades atencionales y puntualmente el TDAH, afectación que tiene un lugar protagónico en el desarrollo de este trabajo, son entendidas neurológicamente como una alteración en la integración y coordinación de las funciones corticales (Tallis, 2004).

De esta manera, sostiene Quiroga (2011), la CPA de manera muy frecuente aparece vinculada al TDA. Como ya se ha explicado, “el TDAH es un desorden psicopatológico multifactorial en cuya etiopatogenia emerge una reconocida influencia ambiental, cobrando especial importancia en el contexto del desarrollo neurológico desde la infancia temprana” (Peñafiel et al. 2016, p.76). En este sentido, Quiroga (2011) destaca que en la etiología del TDAH se encuentran tres factores de riesgo contextuales que, cuando se combinan una predisposición genética, se consideran tres causas potencialmente etiológicas del TDAH: la dieta, las toxinas ambientales y la exposición a medios electrónicos. De este modo, sostienen Peñafiel et al. 2016, el incremento del uso de las pantallas en la población infantil genera cambios en el desarrollo psico-cognitivo de los niños, por lo que un uso excesivo en edades tempranas se considera un factor etiológico fundamental en la patogenia del TDAH.

Coincidiendo con estos planteos, Quiroga (2011) concluye que la exposición crónica a la televisión, la computadora y/o los videojuegos agudiza el riesgo de padecer TDA, sobre todo si se produce en los primeros años de vida. Esta autora sostiene, como ya se ha explicado, que la exposición a estas nuevas tecnologías promueve el desarrollo de sistemas atencionales que sirven para explorar y filtrar información, en detrimento de aquellos que buscan centrar, focalizar y sostener la atención. En este sentido, Tallis (2004) explica que generalmente los niños con TDAH se disponen a atender, pero con mucha facilidad se distraen por otros estímulos, es decir, el obstáculo se encontraría en la selectividad y sostenimiento de la función atencional, por lo que para este autor en realidad en estos casos no hay una falta de atención, sino un exceso de distractibilidad que conduce a que el foco atencional cambie constantemente. De este modo, en un contexto sociocultural donde permanentemente el niño recibe fuertes y constantes estímulos, el TDAH entendido

“...desde esta perspectiva representaría la adaptación del cerebro a la exposición de múltiples fragmentos de información que se suministran a ritmo muy acelerado. Sería como si el cerebro se recableara o se reconfigurara para adaptarse a este nuevo mundo tecnológico” (Quiroga 2011, p. 150).

#### **4.3 Las pantallas dentro de la dinámica familiar: ¿ambiente disfuncional?**

Desde una perspectiva principalmente neuropsicológica, en el apartado anterior se hizo hincapié en aquellos efectos que puede provocar la exposición a las pantallas en la infancia, destacando, sobre todo, su posible repercusión en la función atencional. A su vez, se entiende que la magnitud de tales efectos radica en el hecho de que en ese período evolutivo del desarrollo, el niño se encuentra en una etapa que se caracteriza por mostrarse especialmente sensible a las influencias ambientales, donde, como ya se explicó, lo que el cerebro plástico del niño recibe del ambiente puede incluso modificar su estructura y funcionamiento. Sin embargo, desde la óptica desde la cual se intenta reflexionar en este trabajo, al hablar de estímulos ambientales no se pueden dejar de lado otros aspectos que van más allá y engloban a lo que se genera puntualmente con el consumo de las nuevas tecnologías. Es decir, sin dejar de reconocer la importante influencia que ejerce la exposición a las pantallas en sí misma, es necesario intentar ahondar en los aspectos que rodean, posibilitan y fomentan tal exposición, aspectos que también se constituyen en estímulos ambientales significativos en el desarrollo y funcionamiento de la atención, dado que hacen a la estructuración psíquica del niño.

En el entorno sociocultural descrito anteriormente, nace, se educa y se desarrolla una generación de niños y adolescentes influida y condicionada por la presencia cada vez mayor de las TIC, en contacto casi directo y permanente, lo que, como ya se ha señalado, provoca un fuerte cambio de percepción de la realidad (Ferreiro, 2006). De todos modos, resulta muy importante tener en cuenta que “...las TIC son la parte visible de un iceberg que influye y constituye conjuntamente con otros factores el contexto social y cultural en que se desenvuelven los miembros de esta generación” (Ferreiro 2006, p.76). En este sentido, Tully (2007) explica que en el pasaje de la sociedad moderna a la posmoderna, se han producido tres grandes cambios: al ya mencionado crecimiento continuo de los aparatos tecnológicos, el autor agrega la reestructuración de las fases de la niñez, juventud y adultez, así como la modificación de las relaciones familiares.

Con respecto a esto último, Ferreiro (2006) explica que el tipo de familia determinará, en gran parte, el modo en que se manifiesten las características y comportamientos de estas nuevas generaciones. En este sentido, el autor destaca la

importancia de tener en cuenta los cambios acontecidos en la estructura y dinámica de la familia en la actualidad, transformaciones que, según su óptica, traen como resultado una clara desintegración familiar que es bien característica de la sociedad contemporánea. Coincidiendo con estos planteos, Balaguer (2005) sostiene que la familia nuclear está transitando un camino que la conduce a una próxima desaparición, mientras que, en simultáneo, la tecnología y los medios electrónicos se extienden por todo el mundo transformando a los sujetos en nodos (distantes pero unidos a la vez). Así, la globalización, el avance tecnológico y la digitalidad traen como resultado la eliminación de las barreras temporales y espaciales y, a su vez, producen que las diferencias intergeneracionales se vean desdibujadas, estableciéndose una tendencia horizontalizante que lleva a que todos los sujetos (sin importar sus edades) se ubiquen como nodos de una red sin centros ni jerarquías (Balaguer, 2012).

Al hablar de una tendencia horizontalizante, Balaguer (2012) intenta resumir en una expresión el hecho de que, a partir de una trama sociocultural que el autor define como hiperconectada e hipercomunicada, nociones como la de familia modifican sus definiciones y sus formas de funcionamiento. De esta manera, explica el autor, en la actualidad se ve cómo las jerarquías claramente establecidas del modelo patriarcal ya no son tales, se han ido desdibujando para dar paso a esa tendencia horizontalizante que, muchas veces, genera confusiones en las relaciones familiares al ubicar a todos los miembros como parte de esa red de nodos recién mencionada. Así, coincidiendo con los planteos de Tully (2007) que se hacían referencia anteriormente, Balaguer (2005) sostiene que la brecha entre padres e hijos se ido acotando cada vez más en los últimos años, siendo el resultado de un fenómeno de adolescentización social. Mientras la etapa infantil de latencia se acorta y la infancia se acerca cada vez más a un perfil adolescente, con el mundo adulto sucede algo similar: el adulto busca una juventud eterna definida por una actitud (y no por una edad), está continuamente a la búsqueda de un presente permanente, ideal de la cultura del consumo (Balaguer, 2012). De este modo, el autor explica que en la familia contemporánea se pretende vivenciar la adultez como si fuera otra especie de juventud, situación que opera como un obstáculo a la hora de establecer jerarquías y normas con las generaciones de abajo, ya que de esta manera todos los integrantes de la familia "...quedan entonces ubicados como hijos (...) sin autoridad, sin límites, sin padres, sin jerarquías, sin ídolos. Es por eso que, muchas veces, me he referido al pasaje de la familia Ingalls a los Simpson, una estructura familiar ajerárquica, horizontal..." (Balaguer 2012, p.31).

Por su parte, Solanas y Lichtmann (2016) entienden que estos cambios socioculturales generan que hoy en día un número cada vez mayor de sujetos y familias se encuentren cada vez con más dificultades para poder adaptarse a nuevas estructuras

y sus consiguientes nuevos roles. Según los autores, esto significa que en muchas ocasiones se tiende a generar un ambiente disfuncional dentro de las familias, lo que provoca que muchos niños y adolescentes se encuentren actualmente desprotegidos y en riesgo, riesgo que refiere a la posibilidad de que su desarrollo se vea asociado a problemáticas vinculadas al sobreuso de las TIC (las cuales se presentan no sólo como meros aparatos tecnológicos, sino también como un modo de escapar a esa suerte de desprotección). En este sentido, Balaguer (2012) sostiene que las pantallas, y fundamentalmente el vínculo que se establece con ellas, puede transformarse y funcionar como relaciones casi adictivas que colman un vacío existencial en la vida de los niños y jóvenes: “televisores, consolas de juegos, computadoras, celulares, ofrecen el consuelo de la compañía a niños con padres ausentes, preocupados por resolver sus propias crisis existenciales y enchufados a sus propios dispositivos y problemas. Hijos hiperconectados, padres hiperconectados” (Balaguer 2012, p.32).

Explica Balaguer (2012) que los padres de estas nuevas generaciones muchas veces están ausentes, ausencia que no refiere a una no presencia física, sino principalmente a funciones parentales ausentes: la conexión de sus hijos con las pantallas los alivia en sus funciones parentales de cuidado y sostén, por lo que terminan siendo delegadas en esos objetos que funcionan como compañía y apoyo de su crecimiento y desarrollo. “Con las pantallas tienen, entonces, esa relación ambivalente que se puede tener con una niñera que alivia la carga, pero a la vez quita protagonismo y exclusividad a la maternidad y a la paternidad” (Balaguer 2012, p.134). A su vez, destaca el autor, aún si no se diera esa ausencia característica de los padres de la actualidad, muchas veces la compañía de las pantallas termina siendo menos alborotada y más sostenedora que la de los propios padres (que se encuentran, como ya se ha dicho, atravesados por sus propias crisis y problemáticas). Asimismo, Balaguer (2012) afirma que, influenciados por una tendencia cada vez más libertaria y antiautoritaria, los padres actuales también se desentienden de la transmisión cultural a sus hijos considerando que no son los responsables de transferir una determinada visión del mundo, sino, por el contrario, sólo deben transmitir la capacidad para elegir y formar independientemente su propia concepción: “esta aparente generosa y beática actitud de libertad se traduce en una intensa angustia producto de la falta de referentes, guías y sostén, en última instancia” (Balaguer 2012, p.31).

De este modo, el avance tecnológico ha hecho converger en este tipo de objetos funciones electrónicas junto con otras funciones más humanas como la compañía, el apoyo y la comunicación (Balaguer, 2012). Explica este autor que la pantalla ha pasado a tener así una función maternante, actuando como un holding electrónico y convirtiéndose en un lugar cómodo, accesible y siempre disponible para

el despliegue de las fantasías (Balaguer, 2012). En este sentido, la conexión con la pantalla habilita para el niño un modo de trascender la vida cotidiana y desplegarse en un espacio diferente, una especie de zona transicional que forma parte y a la vez no de la realidad (Balaguer, 2005). De este modo y siguiendo los planteos del autor, la pantalla en ocasiones funciona como ese espacio psicosocial winnicottiano, como un espacio transicional ubicado entre ambos polos (realidad y fantasía): “así como el objeto transicional de Winnicott es la madre y el bebé al mismo tiempo (yo-no yo), y a la vez ninguno de los dos, el área del ciberespacio y algunos dispositivos también abren un espacio similar...” (Balaguer 2012, p. 23). De este modo, continúa explicando Balaguer (2012), el ciberespacio y los videojuegos por momentos ofician como una especie de extensión del mundo intrapsíquico del niño, lo que es experimentado como una zona intermedia entre el Self y el otro, que es en parte Self y en parte otro.

“Los jóvenes han crecido frente a pantallas como forma de sostén (...) para ellos, las pantallas brindan seguridad, estabilidad, compañía fiel, a diferencia de los vínculos actuales tan inestables como superficiales y cambiantes” (Balaguer 2012, p.46). Explica el autor que este aspecto muchas veces es dejado de lado cuando se critica el uso excesivo de la tecnología por parte de los niños, y concluye que, en última instancia, el escaso tiempo familiar, vincular y comunicacional, así como la insuficiente calidad del mismo, son los principales responsables de esa relación casi dependiente de los niños con las pantallas.

De esta manera, a la hora de reflexionar acerca del sobreuso de las pantallas en la edad infantil (y sus posibles efectos adversos asociados), es necesario tener en cuenta que en este fenómeno están confluyendo, por lo menos, dos factores que se potencian y retroalimentan entre sí: por un lado, las propias características de estos medios electrónicos inducen al niño a establecer un tipo de relación con las pantallas en el cual resulta muy difícil desenchufarse y desprenderse, lo que se explica, en parte, por la calidad e intensidad de sus estímulos; por otro lado, las propias características de la estructura y dinámica familiar actual, muchas veces colocan al niño en un lugar de cierto desamparo donde, tal vez de manera inconciente, no se ejercen aquellas funciones que naturalmente deberían ser cumplidas por los padres, escenario que provoca que ciertas funciones humanas terminen siendo delegadas en objetos electrónicos.

## 5. Reflexiones finales

“...¿cómo distinguir funcionamientos patológicos, de modalidades subjetivas que cobran cada vez mayor protagonismo en la actual escena social y que podrían corresponder a novedosas conformaciones subjetivas acordes a los tiempos de fluidez?” (Untoiglich 2011, p. 113). Esta cita, en buena medida, sintetiza en una sola pregunta las múltiples interrogantes que dieron origen al presente trabajo.

Como se mencionara al inicio, el eje central de esta monografía estuvo determinado por el deseo de intentar encontrar posibles líneas explicativas a las dificultades atencionales en la edad infantil, fenómeno que por su elevada presencia y profunda repercusión, de un tiempo a esta parte ha adquirido gran relevancia en la actualidad de nuestro país. Para ello, fue necesario realizar un recorrido teórico buscando entrelazar múltiples conceptos en miras de lograr conceptualizar aspectos que se entendían claves para tal propósito. De este modo, a lo largo del trabajo se pretendió encontrar puntos de contacto entre una perspectiva neuropsicológica (que aportó el sustrato teórico para intentar entender qué se necesita y qué sucede anatómica y neurológicamente a la hora de atender/desatender) y una óptica psicoanalítica (que, entre otras aportes, brindó la posibilidad de pensar la atención/desatención como el resultado de complejos procesos inmersos una historia que siempre involucra el vínculo con los otros). Asimismo, poner en diálogo las nociones y explicaciones de estas perspectivas teniendo como trasfondo un paradigma que subraya la complejidad propia del ser humano e incluye la dimensión socio-histórica y cultural para su reflexión, permitió comprender que los cambios en la mente de los sujetos, así como las transformaciones en la trama sociocultural y los avances tecnológicos, se encuentran en estrecha relación e interdependencia, determinándose y retroalimentándose los unos a los otros. Así, desde este lugar se entiende que las dificultades atencionales en la infancia, pueden ser pensadas justamente como un claro ejemplo de esta particular y compleja interrelación.

Quizás la característica más descriptiva del mundo que nos rodea, refiere al hecho de que se rige por una lógica de excesos: un mundo híper-tecnológico que a través de sus pantallas híper-estimula a sus habitantes, que permanentemente rodea al sujeto de múltiples informaciones que cambian constantemente a ritmos acelerados, en el que todo parece suceder vertiginosa y simultáneamente en el aquí y ahora, en la inmediatez, quedando poco lugar y valor para la espera, el silencio y la posibilidad de darle tiempo a los procesos a largo plazo. Así, para adaptarnos a este nuevo contexto influenciado en gran medida por la presencia y uso de las nuevas tecnologías, donde predomina la imagen y la aceleración, estamos exigidos a acomodar nuestras formas de ser, estar y pensar. Pareciera ser claro que ya no podemos funcionar siguiendo las

lógicas modernas de la linealidad, la secuencialidad, el orden y la estabilidad, hoy en día resultaría prácticamente imposible poder desenvolverse con acierto a través de ritmos lentos, pausados y monótonos. Sin embargo, se encuentra en este punto cierta paradoja: por un lado, se reconoce la existencia de una nueva forma de ver y procesar la realidad con las características recién mencionadas, pero por el otro, aún existen momentos en los que se les exige a los niños un modo de funcionamiento más cercano al moderno que al promovido en la actualidad. De esta manera, hay ámbitos en los que el niño de hoy se ve obligado a ser, estar y funcionar como el niño de ayer y, cuando no lo logra, se supone que hay algo mal en él, algo que debe ser reconocido, rotulado y solucionado con la misma velocidad con la que se detectó.

Es aquí donde cobra especial importancia el hecho de reflexionar en el rol de la institución educativa a la hora de identificar y colaborar con el diagnóstico de las dificultades atencionales. Considerando un aspecto que se trabajó anteriormente, se recuerda que aquellos síntomas vinculados con dificultades en sostener la atención suelen aparecer alrededor de los 5-7 años de edad, período que coincide con el ingreso del niño al sistema escolar. De este modo, en la gran mayoría de los casos las dificultades atencionales comienzan a ser percibidas precisamente cuando el niño encuentra una contradicción entre las diversas exigencias que recibe del entorno: mientras el contexto actual lo entrena para procesar información a ritmos sumamente elevados respondiendo a estímulos de gran intensidad, variabilidad y poca duración, en la escuela se promueve una temporalidad distinta, más lenta, estable y duradera, donde el niño se ve obligado a mantener y sostener durante largo tiempo su foco atencional y responder a estímulos totalmente distintos a los que está acostumbrado. De este modo, cabe preguntarse si es el niño el que presenta dificultades en su atención y aprendizaje, o si son las prácticas educativas actuales las que presentan dificultades para enseñar a niños que se han desarrollado en un contexto con estas características. Si los modos atencionales de los niños en la actualidad han cambiado, si lo que predomina es la multitarea y un tipo de atención muy vinculada al cambio permanente del foco atencional, tal vez sea necesario cuestionarse si no habría que acompañar esos cambios atencionales desde el sistema educativo, es decir, en vez de pretender que el niño se adapte al funcionamiento escolar clásico, tal vez sería positivo y enriquecedor que sea el sistema educativo el que se adapte al niño de hoy.

La reflexión anterior no pretende negar la posibilidad de que exista una problemática en el niño, tampoco se busca ubicar en las prácticas educativas (poco vigentes pero aún empleadas) una explicación absoluta que justifique cabalmente la elevada presencia de dificultades atencionales en la actualidad. Lo que se intenta resaltar es que, al pensar en el ser humano, se hace necesario tener presente que

todas nuestras manifestaciones (refieran a aspectos patológicos o no) siempre van a estar multideterminadas y responderán al entrecruzamiento de múltiples y variados elementos, por lo que utilizar una lógica lineal o unicausal para explicar las dificultades atencionales no sólo resultaría insuficiente, sino que, además, sería inadecuado e inconveniente dado que se estaría negando la complejidad propia del ser humano.

De esta manera, cuando un niño no logra regular su conducta y atender a lo que se supone que debe atender en determinado contexto, buscar explicar tal situación a partir de una única causa o motivo limita las oportunidades de, primero, comprender por qué ese niño en particular no logra atender a lo esperable y, segundo, obstaculiza el camino para llegar al mejor tratamiento posible. Así, al suponer que todo niño que “no atiende” lo hace únicamente por presentar un déficit neurológico de origen genético-hereditario que requiere un tratamiento sintomático a través del suministro de medicación, se está englobando bajo una misma categoría a una diversidad de niños atravesados por una diversidad de situaciones, conflictivas y modos de expresar su sufrimiento. Si bien esa falla a nivel neurobiológico puede existir, desde esta perspectiva pareciera no alcanzar para lograr explicar a toda la diversidad de niños que hoy en día presentan dificultades en su función atencional. Al encontrarnos con un niño que no logra cesar su movimiento y muestra fallas en atender a lo que debería, si lo único que se ve es un cúmulo de signos desajustados que es necesario aquietar, se pierden de vista las múltiples causas que sostienen ese comportamiento, comportamiento que, en última instancia, habla de un sufrimiento que el niño transmite como puede con los recursos que tiene a su alcance.

En este punto, es necesario retomar qué implica el desarrollo y funcionamiento de la atención. Como ya se ha explicado, la atención requiere la selección (investidura) de cierta información, exige un focalizar y otorgarle valor a determinado elemento, mientras se regulan los estímulos y se inhibe el resto de la información no deseada. Al pensarla como una función del Yo, se entiende que su desarrollo estará íntimamente relacionado con las formas en que se haya desplegado la estructuración del psiquismo del niño, estructuración que siempre exige la presencia de un otro y, por tanto, se produce en un vínculo. De esta manera, la constitución de la función atencional dependerá, en primera instancia, del sostén que reciba el niño de su ambiente más cercano, lo que significa que su desarrollo estará en directa relación con la función de apuntalamiento del psiquismo que cumple la familia.

Es en este sentido que se hace indispensable reflexionar sobre los cambios en la estructura y dinámica de la familia actual, modificaciones que, en parte, pasan por el lugar protagónico que han adquirido las pantallas en el ambiente intrafamiliar. No es el objetivo de este trabajo responder si las familias cambian por la introducción de las

pantallas o si las pantallas se introducen por los cambios en las familias, incluso tal vez se trate de fenómenos que se suceden y determinan mutuamente sin responder a la linealidad de primero uno luego el otro. Lo que sí es necesario reconocer y tener en cuenta es que los modos de estructurar los vínculos padres-hijos en la actualidad han cambiado, y que esas modificaciones pueden traer como resultado la generación de un ambiente que no logra cumplir con su función de sostener y apuntalar la constitución del Yo infantil, lo que, inevitablemente, va a repercutir negativamente en el modo en que se desarrolle la función atencional.

De esta manera, se puede pensar que en ocasiones el niño se halla inmerso en un contexto que mediante una especie de doble vía puede estar obstaculizando el desarrollo armónico de su capacidad de atender: mientras las funciones parentales de apoyo, guía, referencia y regulación parecen mostrarse cada vez más ausentes, las pantallas, por el contrario, se hallan siempre presentes y disponibles para el niño. El riesgo pasa por el hecho de que el uso de esa pantalla trae consigo potenciales efectos adversos, por lo que a la ya significativa consecuencia negativa que implicaría la ausencia de funciones parentales en el desarrollo de la función atencional, se le agrega la complicación extra que puede provocar la fuerte exposición a la pantalla en sí misma. Como ya se ha mencionado, un sobreuso de las pantallas en edades tempranas puede retrasar o limitar el desarrollo de la corteza del lóbulo frontal, zona cerebral que se identifica como la encargada de regular, entre otras cosas, la función atencional. Esto se explica, en parte, por la plasticidad cerebral propia de esta etapa evolutiva, pero es necesario tener en cuenta que el cerebro es permeable a modificarse por la influencia ambiental no sólo de lo que proviene de esa pantalla, sino también de lo que proviene del ambiente que está habilitando ese uso de esa pantalla.

Janin (2004) se pregunta “¿los niños desatentos e hiperactivos dan cuenta de algo de lo que ocurre en nuestros días? Padres desbordados, padres deprimidos, docentes que quedan superados por las exigencias, en un medio en el que la palabra ha ido perdiendo valor...” (Janin 2004, p.13). Así, “etiquetar” a un niño con cierto trastorno sin cuestionarse previamente en qué condiciones surgen los signos que llevan a atribuirle determinado déficit, no parece ser el modo más adecuado de hacerle frente a estas dificultades. En la misma línea de la interrogante recién planteada, cabe preguntarse si las dificultades atencionales en la infancia no podrían ser pensadas como nuevas manifestaciones de la subjetividad contemporánea.

## Referencias bibliográficas

Asociación Americana de Psiquiatría (2013): Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V. Arlington, VA.

Bahena, M. (2014): Impacto del uso de dispositivos electrónicos en habilidades cognitivas de niños de 3 a 6 años. Memorias del XVI Concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo e Innovación. Recuperado de: [http://ojs.dpi.ulsa.mx/index.php/Memorias\\_del\\_Concurso/article/view/515](http://ojs.dpi.ulsa.mx/index.php/Memorias_del_Concurso/article/view/515)

Balaguer, R. (2005): *Vidasconect@das.com. La pantalla. Lugar de encuentro, juego y educación en el siglo XXI*. Montevideo: Frontera.

Balaguer, R. (2012): *La nueva matriz cultural. Claves para entender cómo la tecnología moldea nuestras mentes*. Buenos Aires: Pearson Education.

Bañuls, G. (2013): Sociedad de la Información. La educación en contexto geoecohistórico. En Baez, M; García, M.: *Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región*, pp. 119-143. Flacso Uruguay. Recuperado de: [http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro\\_educacion\\_tecnologia\\_2013/Baez\\_Garcia\\_Aportes\\_para\\_re-pensar.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/Baez_Garcia_Aportes_para_re-pensar.pdf)

Carboni, A. (2011): El trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 1 (3): pp. 95-131. Recuperado de: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/46>

Cristóforo, A.; Delgado, R.; Pou, V.; Valazza, V. (2011): La función atencional en la generación Millenium: Interrogando al diagnóstico de ADD y ADHD. 3er

Congreso Internacional de Investigación, 15 al 17 de noviembre de 2011, La Plata. Recuperado de Memoria Académica: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1503/ev.1503.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1503/ev.1503.pdf)

Cristóforo, A., Delgado, R., Valazza, V. y Pou, V. (2013). La Función Atencional en niños que concurren a una escuela de contexto socio económico muy desfavorable. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 3(2): pp. 5–30. Recuperado de: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/index>

Cristóforo, A. (2015): Eficacia de la psicoterapia psicoanalítica en situación de grupo para niños con dificultades en la atención. Tesis inédita de maestría. Universidad del Salvador, Buenos Aires.

Estévez-González, A; García-Sánchez, C; Junqué, C. (1997): La atención: una compleja función. *Revista de Neurología*, 25 (148): pp. 1989-1997.

Ferreiro, R. (2006): El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 6(5): pp. 72-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800506>

García, Y; Machado, C; Cruz, O; Mejías, M; Machado, Y; Cruz, C. (2015): Utilidad y riesgo en el consumo de nuevas tecnologías en edad temprana, desde la perspectiva de los padres. *Revista Humanidades Médicas*, 15(1): pp. 88-106. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S172781202015000100006&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172781202015000100006&lng=es&tlng=es)

Garrido, G; Viola, L (2009): Características epidemiológicas del trastorno por déficit atencional en los escolares uruguayos. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*,

73(2): pp. 157-168. Recuperado de:  
[http://www.spu.org.uy/revista/dic2009/03\\_TO.pdf](http://www.spu.org.uy/revista/dic2009/03_TO.pdf)

Janin, B. (2004): *Niños desatentos e hiperactivos: reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (ADD/ADHD)*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Janin, B. (2013): La desatención y la hiperactividad en los niños como modo de manifestar el sufrimiento psíquico. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 3 (2): pp. 55-79. Recuperado de:  
<http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/162>

Maiche, A; Vásquez, A (2011): Procesamiento temporal e impulsividad: construcción de una herramienta de screening para el trastorno de déficit de atención por hiperactividad (TDAH) en población escolar. *Proyectos de Investigación Aplicada*, ANII. Recuperado de:  
[http://cibpsi.psico.edu.uy/sites/default/files/PROCESAMIENTO-TEMPORAL-E-IMPULSIVIDAD\\_0.pdf](http://cibpsi.psico.edu.uy/sites/default/files/PROCESAMIENTO-TEMPORAL-E-IMPULSIVIDAD_0.pdf)

Moncada, J; Chacón, Y. (2012): El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes. *Retos Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, N° 21, pp. 43-49. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732287009>

Peñafiel, M; Herrera, S; Ferreccio, F; David, P. (2016): El uso de pantallas en pediatría y su influencia en el trastorno de déficit atencional. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia*, 27(2): pp. 72-77.

Poeta, L; Rosa-Neto, F. (2006): Características biopsicosociales de los escolares con indicadores de trastorno de déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología*, 43(10): pp. 584-588. Recuperado de: <http://www.motricidade.com.br/pdfs/edm/2006.6.pdf>

Quiroga, M. (2011): El Impacto de las Nuevas Tecnologías y las Nuevas Formas de Relación en el Desarrollo. *Psicología Educativa*, 17(2): pp. 147-161. Recuperado de: <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/ed2011v17n2a3.pdf>

Ramos, C. (2016): La cara oculta del TDAH. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6 (1): pp. 226-253. Recuperado de: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/299>

Ravera, C., Mila, J. (2003): La atención: su construcción como función. Perspectiva desde la clínica psicomotriz de bebés. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 3 (10): pp. 77-86. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3743794>

Rodríguez, H; Sandoval, M. (2011): Consumo de videojuegos y juegos para computador: influencias sobre la atención, memoria, rendimiento académico y problemas de conducta. *Suma Psicológica*, 18(2): pp. 99-110. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134222985008>

Rojas, V. (2008): Influencia de la televisión y videojuegos en el aprendizaje y conducta infanto-juvenil. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (Supl 1): pp. 80-85. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79s1/art12.pdf>

- Saco, I; Sánchez, A; Sánchez, V; Martínez, E. (2013): Procesos atencionales en pacientes escolares con TDAH. Asociación Española de Psiquiatría del Niño y el Adolescente, *Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil*, 30(3): pp. 14-24.
- Santos, G; Saragossi, C; Pizzo, M; Clerici, G; Krauth, K. (2007): Construcción de la subjetividad en la infancia: características de los contextos de recepción de los niños de productos massmediados. *Anuario de investigaciones*, 14 (0): pp. 193-202. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S185116862007000100050&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185116862007000100050&lng=es&tlng=es)
- Solanas, N; Lichtmann, T (2016): Influencias de las nuevas tecnologías de información y comunicación en niños y jóvenes del siglo XXI. *Psocial, Revista de Investigación en Psicología Social*, 2(1): pp. 16-26. Recuperado de: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/1769>
- Tajima, K; Montañes, F. (2013): Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y nuevas tecnologías. Asociación Española de Psiquiatría del Niño y el Adolescente, *Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil*, 30(3): pp. 7-13.
- Tallis, J. (2004): Neurología y trastorno por déficit de atención: mitos y realidades. En Janin, B.: *Niños desatentos e hiperactivos: reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (ADD/ADHD)*, pp.187-223. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Tully, C. (2007): La socialización en el presente digital. Informalización y contextualización. *Revista iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*,

3(8): pp. 9-22. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-00132007000100002](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132007000100002)

Untoiglich, G. (2011): ¿En dónde ubican su atención los niños desatentos? Herramientas psicoanalíticas para abordar la problemática desatencional en la clínica y la institución escolar. *Revista RUEDES*, 1(2): pp. 111-132. Recuperado de:  
[http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/3935/untoiglichruedes2.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3935/untoiglichruedes2.pdf)

Vara, E; Pons, R; Lajara, F; Molina, S; Villarejo, V; Planas, E. (2009): Impacto del abuso de pantallas sobre el desarrollo mental. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 11(43): pp. 413-423. Recuperado de:  
[http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1139-76322009000400004](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322009000400004)